Dr. Stanisław Kasztelowicz i dr. Inocenty Libura.

Wycieczki w nauczaniu języka polskiego. [1]

I [2]

1. Uwagi zasadnicze.

Zasadniczy postulat współczesnej pedagogiki: dążenie do związku nauki z życiem, a względnie dążenie, by szkoła stała się samem życiem, zwrócił uwagę na ważną pomoc naukową w zakresie nauczania języka polskiego, jaką jest wycieczka. Wycieczka, stosowana jako zabieg dydaktyczny w zakresie nauk przyrodniczych, zdobywa swoje coraz większe prawo na gruncie nauk humanistycznych. Powszechnie znane wartości wycieczki: bezpośredniość przeżycia, autopsji, poglądowe poznawanie rzeczywistości, rozszerzanie horyzontu spojrzenia, emocjonalne pobudzanie stosunku do widzianej rzeczy czy zjawisk — wszystko to wyznacza im równorzędne znaczenie i wyróżnia z pośród innych pomocy naukowych.

Ale i na tę sprawę rzuciły nowe programy nowe światła. Osią konstrukcyjną programów szkół powszechnych jest ,,nachylenie środowiskowe" w nauczaniu. Zarówno w czterech początkowych klasach jak często i późniejszych latach nauki w szkole powszechnej punktem wyjścia jest środowisko. Ono stanowi płaszczyznę zasadniczą i konkretną, na której należy rozwijać zagadnienia ogólne. Obserwacja prostych faktów czy zjawisk pod względem kulturalnym, społecznym, etnograficznym i językowym daje przebogate możliwości rozbudowy ich treści na tle związku z życiem i historją państwa. W tym środowiskowym charakterze nauczania tkwi zasadnicza konieczność organizowania naukowych wycieczek. Wprawdzie gimnazjum nie opiera się już wyłącznie na środowiskowym materjale, niemniej jednak i na tym poziomie ma ta zasada duże znaczenie. Oto poznanie obrazów kultury powinno także, o ile możności, opierać się o środowisko, pojęte w znaczeniu najszerszem; cel ten może spełnić przedewszystkiem przez wycieczki.

Jakkolwiek nowe programy przewidują dla każdego niemal przedmiotu specjalne wycieczki, to jednak zasada korelacji oraz postulat uwzględniania wartości wychowawczych sprzeciwia się wycieczkom ściśle przedmiotowym. Raczej należałoby je nazwać wycieczkami społecznemi z tem jednak, że obok celów wychowawczych nauczyciel danego przedmiotu realizuje swoje cele dydaktyczne.

Oprócz powyższych zasad mamy jeszcze obfitą ilość czynników psychologicznych, które podkreślają walory wycieczek społecznych. Są

---

[1]) Referat i koreferat Ogniska Metodycznego w Katowicach.

[2]) Referat dra S. Kasztelowicza.

one naogół znane. Zaznaczę tylko, że wycieczki bardzo silnie kojarzą się z metodą projektu w nauczaniu. Stawianie ucznia w naturalnem środowisku, rozwiązywanie problemów, wynikłych z interesowania się życiem na drodze praktycznego zastosowania wyników swych badań w życiu — oto ogólne wymagania metody projektu, bardzo zbliżające się do celów wychowawczych i poznawczych wycieczek społecznych.

2. Formy organizacyjne wycieczek.

Formy organizacyjne wycieczek mogą przybierać dwojaką postać: a) ze względu na organizację pracy naukowej, b) ze względu na charakter zwiedzanych objektów i zjawisk.

a) Najpopularniejszym prawdopodobnie typem wycieczki jest gromadne, często nieprzygotowane zwiedzanie jakiegoś odcinka rzeczywistości. Zwykle w takich okolicznościach nauczyciel oprowadza, objaśnia poszczególne części danego zespołu przedmiotów, np. w muzeum, w fabryce; uczniowie chłoną wiadomości i wciąż się o coś dopytują albo zostają poza wycieczką i sami w odosobnieniu przeżywają to, co widzą. I tutaj odrazu nasuwają się niezmiernie ważne zagadnienia: czy przygotowywać wycieczkę, dać ogólny pogląd na to, co młodzież ma obserwować, a podczas wycieczki dawać tylko wyjaśnienia, czy objaśniać wyczerpująco na miejscu. Jestem zdania, że o ile tylko można udzielić wyjaśnień przed wycieczką, to raczej należy tego dokonać. A przeżywania już nie naruszać. Kto wie czy uczniowie to widzą, co ja, czy to głębiej ich interesuje, co i mnie? Tego rodzaju wycieczka daje wrażenia ogólne, uczniowie skupiają się na jednym przedmiocie, albo chcą wszystko poznać.

Związek z życiem, a tem jest wycieczka, powinien dać jednak nietylko ogólne wrażenia, ale i konkretny materjał do pracy naukowej: Stevenson w swej książce stwierdza, że aby projekt był owocnym wysiłkiem uczniów, to trzeba: 1⁰) żeby uczeń naprawdę przeżywał pewną sytuację, ażeby istniała pewnego rodzaju ciągłość czynności, którąby była sama przez się interesująca; 2⁰) ażeby na gruncie tej sytuacji powstało jakieś prawdziwe zagadnienie, pobudzające do myślenia; 3⁰) ażeby posiadał on wiadomości i czynił spostrzeżenia, potrzebne do rozwiązania zagadnienia; 4⁰) ażeby nasuwały mu się rozwiązania, które powinien umieć planowo rozwijać; 5⁰) ażeby miał sposobność do wypróbowania swych pomysłów przez zastosowanie (s. 17). Te właściwości projektu są w pewnej mierze także cechami innego typu wycieczki ze ścisłemi instrukcjami i określonem zadaniem.

Życie młodzieży czy lektura stwarza niejasną sytuację: pojawia się zagadnienie — trzeba je zbadać. Gdzie? Na wycieczce. Ma ona wówczas charakter problematyczny i badawczy. Uczniowie zbierają materjał, zdają z niego sprawę i poszukują rozwiązań już to na podstawie spostrze-

żeń, już przy pomocy lektury dodatkowej. Miałem przykład tego rodzaju wycieczki na ośrodku P. W. w Wiśle, gdzie była klasa VII. Przed wyjazdem rozmawiałem z uczniami o tem, co mogą tam zobaczyć; paru uczniów znało już Wisłę. Zeszliśmy na kwestję gwary. Czy mazurzą, czy nie? Ponieważ zdania były podzielone, postanowiliśmy tę kwestję zbadać. Istotnie wycieczka do Wisły dała bogaty materjał, na podstawie którego opracowaliśmy właściwości gwarowe tego zakątka Śląska Cieszyńskiego.

Tego rodzaju wycieczki badawcze można jeszcze inaczej organizować, a mianowicie podzielić na zespoły. Przekonałem się, że wycieczki, których podłożem jest problematyczność, a celem zebranie materjału, by później dokonać rozwiązania wątpliwości, przynoszą bardzo wielkie korzyści.

Ten typ wycieczki można pod względem organizacyjnym jeszcze dalej różnicować, a mianowicie każdy uczeń stara się w określonym celu zdobyć wiadomości dla referenta. Wycieczka wówczas przeobraża się w formę wywiadu. Np. temat: „co myślą ludzie o Polsce i o Niemczech" przyniósł bogaty materjał i żywą dyskusję.

b) Rodzaje wycieczek można jeszcze określać ze względu na charakter zwiedzanych objektów. Czy celowe będzie urządzać wycieczkę pod jakiś pomnik? Oczywiście tak, jeśli uczniowie mają opisywać. Gdy jednak mają o czemś opowiadać, to lepiej ich zaprowadzić na stadjon. Cel zatem wycieczki łączy się z jakością pracy. Ponadto ważne jest, czy lepiej uczniów wprowadzić odrazu w chaos zjawisk, czy pokazać im najpierw jedno drzewo, a potem las? Jeden dom trudniej opisać niż ulicę czy odwrotnie? Znaną jest zasada Bineta, że należy zwiększać trudności — sądzę, że i ten moment powinien odgrywać dużą rolę przy układaniu planu wycieczek. Chyba, że uczniowie mają określony punkt widzenia w formie zagadnienia, to wówczas sprawa przedstawia się inaczej.

3. Wyzyskanie wycieczek w nauczaniu języka polskiego.

Wyzyskanie wycieczek może być bardzo rozmaite. Znane są sposoby wyzyskania wycieczek w zakresie wypracowań piśmiennych, gromadzenia słownictwa, do ćwiczeń stylistycznych, opisu, zadania problemowego, którego podłożem są przeżycia, wiadomości i obserwacje. Np. wycieczka do budującego się domu dała dużo materjału słownikowego. Chłopcy niejednokrotnie te rzeczy widzieli, a nie umieli ich nazwać, np. kielnię, pion itd. Należy zaznaczyć, że ważna jest tutaj i sama forma zbierania materjału: powstają wówczas ćwiczenia w robieniu notatek, a potem sprawozdania; wyrabiają one właściwą formę zdawania pisemnego sprawy z tego, co się widziało. Można także przeprowadzić ćwiczenia redakcyjne, skoro zespół wspólnie układa sprawozdanie.

Związek z lekturą tkwi już w samym celu wycieczki. Wycieczka może być wstępem do zagadnienia, którego właściwe szersze horyzonty uzyskuje się po przeczytaniu książki, albo odwrotnie: zagadnienie, powstałe przy czytaniu ustępu, znajduje swe uzupełnienie na wycieczce. Np. ,,Pismo klinowe" wyłoniło kwestję porozumiewania się wogóle, wskutek czego zrobiliśmy wycieczkę na pocztę i tu dopiero nastąpiło rozwiązanie zagadnienia. Przy tej sposobności należy wyzyskać owo nachylenie środowiskowe, t. zn. obrazki kulturalne łączyć z pamiątkami środowiska i jego przejawami.

II[1])

Nauczyciel języka polskiego może wyzyskać dla swoich celów wycieczki, które młodzież urządza czy przy nauce innych przedmiotów, czy też samodzielnie, czy w organizacjach. Niezależnie od tego wypadnie mu jednak przeprowadzić osobiście szereg wycieczek, związanych ściśle z nauką języka ojczystego. Najprostszym przykładem wyjrzenia z murów szkoły na świat może być podejście do okien, obserwacja i następnie opis oglądanego widoku; innym razem, otworzywszy okno, słuchamy głosów ulicy czy podwórza; innym razem pójdziemy do auli dla opisu jej wnętrza, do ogrodu szkolnego lub na podwórze, celem opisu budynku zzewnątrz. Albo udamy się na targ, na pocztę, na boisko sportowe lub do parku, by później w coraz dalszych wycieczkach zwiedzać zabytki i pamiątkowe miejsca, zakłady przemysłowe, oglądać coraz nowe krajobrazy, zrazu w obrębie powiatu, później województwa, wreszcie całej Polski.

Jedne wycieczki mają na celu przygotowanie lub pogłębienie lektury, inne dostarczą materjału do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, trzeci rodzaj, stosunkowo rzadki, będzie się łączył z nauką o języku, zresztą zdarzy się nieraz wycieczka o wszechstronnych celach.

Spróbuję według przedstawionych postulatów nakreślić projekt programu wycieczek, obliczonych na okres czteroletniej nauki w gimnazjum. Klasa I-sza. Czytanki z wypisów Balickiego i Maykowskiego, zwłaszcza zawarte w dziale ,,Polskim szlakiem" nasuwają szereg możliwości, z których można skorzystać dla wzbudzenia zainteresowania lub zaktualizowania. ,,Radjostacja warszawska" wiązałaby się np. ze zwiedzeniem radjostacji, gdzie to jest łatwo wykonalne albo przynajmniej poczty, gdzie młodzież zapoznaje się ze sposobem komunikacji listowej czy telefonicznej. Wycieczka ta, wprowadzająca w zagadnienie przenoszenia głosu na odległość, daje dużo materjału do ćwiczeń w mówieniu oraz przynosi pewne korzyści praktyczne. Czytanka ,,Pan kawałek papieru"

---

[1]) Referat dra I. Libury.

może spowodować wycieczkę do sądu, zapozna młodzież z procedurą sądową, sprawą więziennictwa, przez co nabiera charakteru społecznego. Podobny charakter naukowo-społeczny miała wycieczka do szkoły głuchoniemych w związku z nauką głosowni.

Teatr, cyrk, zawody lekkoatletyczne itd., oglądane wspólnie, mogą ożywić cały szereg czytanek, przyczem często życie szkolne i pozaszkolne młodzieży wyręczy polonistę w obowiązku urządzania osobnej wycieczki.

Dalsze wycieczki w tej klasie miałyby na celu poznanie stolicy województwa i Beskidów Śląskich.

W klasie II-giej zakres wycieczek jest nieco większy. Lektura, obejmująca utwory z epoki średniowiecza i czasów nowożytnych aż do XVII w. włącznie, wymaga poznania zabytków Krakowa, a może przy sposobności i doliny Ojcowskiej, zarówno ze względu na zabytki budowli warownych Ojcowa, Pieskowej Skały i Grodziska, jak i ze względu na osobliwe piękno krajobrazu. Inna wycieczka prowadziłaby do Piekar i Częstochowy. Pożądana byłaby dłuższa lub krótsza wędrówka po jurze krak.-wieluńskiej, romantycznej krainie pieczar, skalistych wzgórz, lasów i pustyń, najeżonej orlemi gniazdami zamków Olsztyna, Bobolic, Imielowa, Ogrodzieńca, Pilicy i Arabsztyna. Wymienione wycieczki odpowiadają również programowi ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, w których szczególnie uwzględnić mamy opisy budowli, dzieł sztuki, krajobrazów i czynności ludzkich. Oprócz większych wypraw mniejsze wycieczki w okolicę poświęcimy specjalnym tematom, przygotowując się zarazem do lepszego zużytkowania dalekich wypraw. Udamy się więc do ważniejszych budowli w mieście, drewnianych kościółków okolicznych, zakładów przemysłowych, pracowni rzemieślniczych, ucząc patrzeć i opisywać (charakter architektoniczny, harmonję stylu i celu budowli, stosunek do otoczenia). Będziemy rozróżniali w oglądanych krajobrazach kształty, barwy, grę światła, ruch, nastrój ogólny w zależności od pory dnia i roku, punktu widzenia itd.; zwrócimy uwagę przy nadarzających się sposobnościach na ruchy człowieka i masy ludzkiej, zaprawiając się do charakterystyki osób. Niejednokrotnie zdarzy nam się spotkać stare lub gwarowe teksty w zapiskach i drukach, z których oczywiście skorzystamy przy nauce o języku.

Program klasy III-ciej, obejmujący utwory z epoki oświecenia i romantyzmu, pogłębi wycieczka do Warszawy i na Wileńszczyznę. Młodzież pozna zabytki kultury z czasów stanisławowskich w stolicy, pozna czar ziemi autora „Dziadów" i „Pana Tadeusza" oraz środowisko wileńskie, które wydało wielkiego poetę, filomatów i promienistych. Wycieczki w tej klasie nasuną również sposoby bliższej obserwacji kolegów i spotkanych ludzi, dając materjał do charakterystyki postaci, na którą program kładzie szczególny nacisk w tej klasie.

Klasa IV gimnazjum, na której kończymy projekt programu wycieczek, powinna odbyć dłuższe wycieczki po Kieleckiem, ojczyźnie Żeromskiego, ziemi pełnej wspomnień z powstania styczniowego i ostatnich walk wyzwoleńczych legjonów (Miechów, Kielce, Krzywopłoty, Nida, Konary), z zachowanemi jeszcze śladami okopów, pomnikami i mogiłami poległych bojowników. Przeznaczone do czytania w tej klasie utwory Żeromskiego, poezja i powieści legjonowe, *Moje pierwsze boje* Piłsudskiego wystąpią wówczas na właściwem podłożu. O ileż głębsze będzie u młodzieży przeżycie tych bohaterskich czasów, pisanych krwią! Ileż nasunie się sposobności do przemówień i rozprawek w związku ze zwiedzaniem pól bitew, pomników i mogił. Nawiążemy też kontakt z miejscową ludnością, nietylko przez dziennikarskie wywiady, ale i przez odczyty, wieczornice, nadając wędrówce częściowo społeczny charakter. W związku z twórczością Tetmajera i Kasprowicza wypadłaby również na klasę czwartą wycieczka w Tatry i na Podhale, koronująca całokształt wycieczek niezwykłością krajobrazu i siłą przeżyć, jaką daje teren wysokogórski.

Tak zgodnie z potrzebą pełnego wyżycia się młodzieży, w atmosferze romantyczności i przygód, wprowadzać będziemy młodzież naszą w dziedzinę kultury narodowej. Że takie wprowadzenie będzie wszechstronne i twórcze, wątpić nie należy. Wychowawcze korzyści wycieczki, wyrobienie karności wewnętrznej, poczucia odpowiedzialności, samodzielności i zaradności, wreszcie wyrobienie zmysłu społecznego wzmocnią napewno i udoskonalą typ nowego Polaka, który wychować mamy w nowej szkole.

Pozostają do omówienia trudności, związane z urzeczywistnieniem nakreślonego szkicu programowego wycieczek oraz metoda ich prowadzenia, aby przyniosły w istocie omówione korzyści.

Dwie są poważniejsze przeszkody: brak czasu i brak pieniędzy. Pierwszą łatwo usunąć, wprowadzając do rozkładu zajęć szkolnych stałe dni wycieczek. Sądzę, że liczba jednego dnia w tygodniu byłaby najwłaściwsza. Przy 30—31 godzinnym tygodniu nauki byłoby pięć dni zajęć w szkole po 6 lekcyj i jeden dzień, przeznaczony na wycieczki. Dzień taki stanowiłby zarazem pożyteczną przerwę w siedzącym trybie życia szkolnego. Program wycieczki, zależnie od potrzeby, wiązałby się z jednym, częściej z dwoma lub więcej przedmiotami nauki szkolnej. Zainteresowani nauczyciele rozdzielaliby się odpowiednio między klasy celem przeprowadzenia zamierzonych ćwiczeń. Niezależnie od tego trzeba przeznaczyć dłuższe okresy na dalsze wędrówki w początkach i pod koniec roku szkolnego, gdyż są to najodpowiedniejsze pory do wędrowania. Można w tym celu także zużytkować wakacje zimowe, jak to już częściowo stosowano, gdzie obok ćwiczeń na nartach odbywały się wykłady i pogadanki regjonalne.

Ażeby jednak wycieczki szkolne spełniły swe zadanie jako środek nauczania i wychowania, aby napełniły radością i rozmachem twórczym nasze życie szkolne, trzeba się zabrać do dzieła metodycznie. Oprzemy się prawdopodobnie na wypróbowanych metodach harcerskich, polegających na podziale większych zespołów na zastępy 6—9 uczestników z odpowiedzialnym zastępowym, na ścisłym rozkładzie obowiązków pomiędzy zastępcą, gospodarzem, skarbnikiem, sanitarjuszem, kronikarzem, fotografem itd., na ścisłem ustaleniu programu i celu wycieczki i związanym z tem rozdziale czynności, realizujących program, na zaopatrzeniu się w sprzęt podróżny i pomoce naukowe, na porządku dziennym zajęć itd. Młodzież szkolna, powołana do czynnej współpracy w organizowaniu wycieczki, z radością stanie na nasze wezwanie i znakomicie ułatwi przeprowadzenia zadania, które jest trudniejsze wprawdzie od prowadzenia zwykłych lekcyj w szkole, ale jakże bardziej odpowiadające potrzebom wieku młodzieńczego. O ileż więcej daje też korzyści młodzieży, jeżeli je dobrze przeprowadzimy.

Aleksander Litwin.

Nauczanie języka polskiego w klasie 1-ej szkoły powszechnej na podstawie nowego programu.

IV. Czytanie i pisanie.

1. *Rola czytania i pisania.*

W ścisłym związku z mówieniem pozostają dwie inne umiejętności — czytanie i pisanie, które w dotychczasowej praktyce szkolnej uważane były za istotny cel nauczania języka polskiego w pierwszym roku nauki. Nowy program tem się właśnie różni od dotychczasowego, że traktuje czytanie i pisanie jako środki, sprzyjające ogólnemu rozwojowi dziecka. Z takiego założenia wypływają dwie poważne konsekwencje natury metodycznej:

a) nauka czytania i pisania nie może stanowić odrębnego działu nauczania, jak również nie może być ośrodkiem pracy szkolnej w klasie pierwszej;
b) umiejętności te należy rozpoczynać wtedy, gdy dzieci zrozumieją ich znaczenie praktyczne i odczują potrzebę opanowania.

Dalszem następstwem wprowadzonej zmiany poglądu na rolę czytania i pisania będzie niewątpliwie to, że ewentualne braki w opanowaniu tych umiejętności nie będą miały wpływu na promowanie dzieci z klasy pierwszej do drugiej.

2. *Nauka czytania i pisania.*

Obowiązujący program daje nauczycielowi możność wyboru przy nauce czytania i pisania metody wyrazowej, albo zdaniowej. Żeby wyjaśnić istotę tych metod i wykazać różnice między niemi, przedstawimy w sposób porównawczy tok postępowania przy obydwu metodach.

Metoda wyrazowa.	Metoda zdaniowa.
Pogadanka — najczęściej na temat obrazka, skojarzonego z wyrazem podstawowym.	Pogadanka na temat, związany z życiem bieżącem dziecka i ośrodkiem nauczania.
Wyodrębnienie *wyrazu* podstawowego.	Wyodrębnienie i obraz krótkiego *zdania.*
Pisanie i czytanie podstawowego wyrazu.	Odczytywanie i odwzorowywanie obrazu zdania.
	Podział zdania na wyrazy.
	Odczytywanie i odwzorowywanie wyrazów.
	Przekształcanie zdania podstawowego przez zmianę wyrazów.
Wyodrębnienie dźwięku i litery w wyrazie podstawowym.	Wyodrębnienie liter, powtarzających się w poznanych wyrazach.
Skojarzenie litery z wyodrębnionym dźwiękiem.	Skojarzenie dźwięków z wyodrębnionemi literami.
Układanie łatwych i krótkich wyrazów z poznanych dźwięków i liter.	Tworzenie nowych wyrazów z poznanych dźwięków i liter.
Łączenie poznanych wyrazów w krótkie i łatwe zdania.	Układanie zdań z wyrazów znanych i nowych, proponowanych przez dzieci.

Z podanego zestawienia wyraźnie przedstawiają się następujące różnice między metodami:

W metodzie wyrazowej punktem wyjścia i podstawą nauki czytania jest *wyraz,* zaś w metodzie zdaniowej podstawą jest *zdanie* jako całość myślowa; tem się tłumaczą nazwy obydwu metod.

Przedstawiony wyżej tok postępowania przy metodzie wyrazowej — to schemat lekcji jako jednostki metodycznej, poświęconej wprowadzeniu jednej litery; natomiast tok postępowania przy metodzie zdaniowej ma charakter ogólniejszy: początkowe lekcje będą obejmowały tylko pierwsze momenty przedstawionego toku pracy, kończącej się na wyodrębnianiu wyrazów w zdaniach; lekcje dalsze będą uwzględniały przeważnie pozostałe momenty, a wreszcie lekcje końcowe — mogą skupiać wszystkie momenty bezpośrednio po sobie następujące. Stąd wynika, że metodę wyrazową można zilustrować na przykładzie jednej

lekcji metodycznej, czego nie można zrobić, gdy chodzi o metodę zdaniową, zwłaszcza w jej początkowem stadjum.

Metoda wyrazowa szybciej przechodzi do analizy wyrazów, wprowadzając ją bardzo często równocześnie z pierwszym wyrazem poznanym, jak to widzimy np. w elementarzu Falskiego; natomiast metoda zdaniowa robi to znacznie później, kiedy dzieci poznają szereg wyrazów i kiedy potrzeba analizy wypłynie od dzieci. Analiza samorzutna, jak ją program nazywa, zjawia się wówczas, gdy dzieci spostrzegą, że w wyrazach powtarzają się te same elementy wzrokowe (litery) i głosowe (dźwięki). Oto przykład takiej samorzutnej analizy z praktyki szkolnej: nauczycielka napisała na tablicy wyrazy, oznaczające nazwy poznanych barw, nie mając wcale zamiaru analizować tych wyrazów, a tymczasem jedno z dzieci głośno zawołało: „proszę pani, tam wszędzie jest „a" na końcu".

Analiza wyrazów przy każdej metodzie inaczej się przeprowadza: przy metodzie wyrazowej dzieci odróżniają i poznają wszystkie litery w każdym wyrazie podstawowym, a przy metodzie zdaniowej — tylko powtarzające się litery w wyrazach znanych jako całościach, przyczem nie wszystkie wyrazy muszą być analizowane; przy metodzie wyrazowej stosuje się faktyczna analiza, czyli pisanie wyrazu rozstrzelonemi literami i towarzyszące temu wybrzmiewanie elementów, natomiast przy metodzie zdaniowej niema rozbijania wyrazu na litery i wybrzmiewania, ponieważ wyodrębnianie liter przeprowadza się tutaj drogą porównywania wyrazów (*o*ko, *o*na, *o*sa, *o*kno) lub podstawiania liter (os*a*, o*n*a, O*l*a).

Podobnie przedstawia się proces syntezy: przy metodzie wyrazowej synteza — to faktyczne łączenie (składanie) znanych liter pojedyńczych w wyrazy; natomiast przy zdaniowej synteza polega na stosowaniu poznanej litery w wyrazach, w których pozostałe litery niekoniecznie muszą być dzieciom znane.

Z porównania obydwu metod, zwłaszcza w końcowych momentach ich toku postępowania, które przy metodzie wyrazowej wprowadzają zastrzeżenie, że wyrazy i zdania mają być krótkie i łatwe, — wypływa jeszcze jedna różnica: przy metodzie wyrazowej dobór wyrazów jest bardzo ograniczony, ponieważ muszą się one składać ze znanych liter i dźwięków, natomiast przy metodzie zdaniowej zasada ta nie obowiązuje, a zatem nauczyciel ma tutaj większą swobodę w doborze tekstów do czytania. Stąd wypływają dalsze konsekwencje, przemawiające na korzyść metody zdaniowej:

a) ponieważ nauczyciel nie jest skrępowany doborem wyrazów, ani kolejnością wprowadzania dźwięków i liter, dlatego przy metodzie

zdaniowej łatwiej może związać naukę czytania i pisania z tematami ćwiczeń w mówieniu;

b) skoro dzieci od początku operują zdaniami i osiągają przez to szybsze efekty w nauce czytania, metoda zdaniowa jest bardziej dla dzieci interesująca;

c) operowanie zdaniami jako całościami myślowemi czyni czytanie bardziej naturalnem i zbliżonem do czytania osób dorosłych, co wyraźniej podkreśla właściwą rolę czytania jako środka rozwoju dziecka i umożliwia stosowanie elementarza jako książki do czytania.

Podobieństwa między omawianemi metodami są dwojakie:

a) pod względem psychologicznym — obie metody opierają się na podstawach psychologji strukturalnej i uwzględniają właściwość postrzegania dziecięcego, zwaną synkretyzmem, metoda jednak zdaniowa w większym stopniu czyni zadość tym podstawom;

b) pod względem metodycznym — obie metody opierają się zarówno na analizie, jak syntezie, z tą jednak różnicą, że moment obydwu procesów i sposób ich przeprowadzania przy każdej metodzie inaczej się przedstawia.

Charakterystyka obydwu metod przemawiałaby za tem, że przy wyborze należałoby dawać pierwszeństwo metodzie zdaniowej, jako bardziej wartościowej. Musimy jednak pamiętać to, co program tak mocno podkreśla: metoda zdaniowa, gdy chodzi o pracę nauczyciela przy jej stosowaniu, jest znacznie trudniejsza, niż wyrazowa. Nic więc dziwnego, że program nie zachęca nauczyciela do wyboru metody zdaniowej, ale raczej zaleca metodę wyrazową.

Niezależnie od tego, która metoda będzie stosowana przy nauce czytania i pisania, program zaleca pewne wskazania o charakterze zasadniczym, a mianowicie:

a) materjał do czytania musi być starannie dobierany pod względem graficznym, fonetycznym i znaczeniowym;

b) naturalne wprowadzenie do czytania tekstu winny stanowić ćwiczenia w mówieniu (pogadanki, rozmowy, rysunek, obrazek);

c) przy czytaniu tekstów należy zwracać uwagę nietylko na stronę techniczną (artykulacja), ale również na stronę logiczną (rozumienie treści);

d) obok czytania głośnego, stanowiącego podstawę nauki, należy często stosować czytanie ciche, które przyzwyczaja do ujmowania większych całości myślowych;

e) przy pisaniu należy przestrzegać, aby dzieci przepisywały wyrazy jako całości.

Obok tych wskazań ogólnych, wspólnych dla obydwu metod, muszą być przestrzegane pewne wskazania specjalne: a) przy metodzie wyrazowej należy przestrzegać kolejności liter w doborze wyrazów i unikać wybrzmiewania przy analizie i syntezie; b) przy metodzie zdaniowej nie należy zwłaszcza na początku nauki wprowadzać dużej liczby wyrazów i nie opóźniać zbytnio procesu analizy, aby uniknąć obarczania pamięci wzrokowej ucznia.

3. Ćwiczenia w czytaniu i pisaniu.

W zakresie czytania dzieci klasy pierwszej mają nietylko opanować elementy, czyli znajomość liter i dźwięków oraz umiejętność rozkładania i składania wyrazów, ale również muszą zdobyć pewną wprawę w czytaniu tekstów. Wyniki, jakie dzieci powinny pod tym względem osiągnąć, program określa w sposób następujący: ,,umiejętność powolnego, ale wyraźnego czytania łatwych tekstów z elementarza". Znaczy to, że czytanie dzieci pod koniec roku szkolnego ma być powolne (ściślej mówiąc — jeszcze powolne) pod względem technicznym, ale dość wyraźne pod względem artykulacji. W ten sposób dzieci powinny umieć czytać teksty łatwe, jakie normalnie występują w elementarzach.

Tak właśnie należy interpretować wyniki w zakresie nauki czytania. Jak widać, główny wysiłek skupia się tutaj na opanowaniu czytania pod względem techniczno-artykulacyjnym. Nie znaczy to jednak, że strona logiczna (rozumienie) i emocjonalna (odczucie) mają być zupełnie pomijane. Owszem — program zwraca na to uwagę: ,,Należy starać się, aby już przy pierwszych poznawanych wyrazach unikać czytania mechanicznego, lecz przez wytworzenie zainteresowania pobudzać do czynnego udziału wyobraźnię, uczucie i umysł".

Zarówno poznawanie samego procesu czytania, jak i nabywanie umiejętności posługiwania się nim, odbywać się musi przy pomocy różnych środków technicznych. Jednym z tych środków jest elementarz, czyli książka do nauki czytania i wprawy w czytaniu. Najnowsze elementarze tak są ułożone, że pierwsza ich część, poświęcona poznawaniu elementów, przystosowana jest do metody wyrazowej, albo zdaniowej. Wybierając zatem jedną z metod, musimy równocześnie dobierać odpowiedni elementarz[1]). Częściej, niż elementarzem, zwłaszcza w po-

---

[1]) Elementarze, przystosowane do nowego programu i polecone przez Ministerstwo na bieżący rok szkolny, są następujące:

1. B. Kubski, M. Kotarbiński, E. Zarembina. *Elementarz* (metoda zdaniowa).

2. S. Dobraniecki, B. Kubski, M. Kotarbiński, E. Zarembina. *Elementarz* (metoda wyrazowa).

3. E. Chodak. *Moja pierwsza książeczka.* Na klasę pierwszą szkół powszechnych (osobne wydanie dla każdej metody).

czątkowem stadjum nauki czytania, posługujemy się tekstami, pisanemi na tablicy lub papierze. Mamy tutaj większą swobodę i wynikającą stąd łatwość w powiązaniu nauki czytania z ćwiczeniami w mówieniu. Dobrym środkiem, pobudzającym zainteresowanie u dzieci, jest pisanie „listów" przez nauczyciela do dzieci i odwrotnie. W celu ułatwienia procesu czytania i zarazem jego urozmaicenia winny być stosowane takie jeszcze środki, jak loteryjki i rozsypanki wyrazowe, układanie wyrazów z pojedyńczych liter i t. p. Wreszcie pod koniec roku szkolnego, gdzie warunki materjalne na to pozwalają, można obok elementarza wprowadzić czytanie „Płomyczka".

Przy doborze tekstów do czytania obowiązują wskazania programu:

a) czytanki nie mogą być zbiorem luźnych urywków, lecz muszą tworzyć planową i zamkniętą całość;

b) treść czytanek winna być przystosowana do właściwości psychicznych dziecka, a zarazem wiązać się ściśle z omawianemi tematami.

Gdy chodzi o rodzaje, program zaleca czytanie zarówno indywidualne, jak zbiorowe (chóralne), zarówno głośne, jak ciche. Pierwsze trzy rodzaje czytania są dobrze znane w praktyce szkolnej i nie wymagają żadnych wyjaśnień. Natomiast pewną inowację w naszych warunkach stanowi czytanie ciche, występujące w programie wszystkich klas szkoły powszechnej. Wprowadzenie tego rodzaju czytania do programu podyktowane zostało trojakiemi względami: a) psychologicznemi (odmienny przebieg procesu, niż przy czytaniu głośnem; szybsze zwiększanie „pola czytania"); b) językowemi (ułatwianie techniki czytania i ogarniania większej całości; wyrabianie indywidualnego tempa czytania); c) praktycznemi (przygotowanie do samodzielnego czytania). Na terenie klasy pierwszej czytanie ciche może być stosowane z chwilą, gdy dzieci czytają już teksty zdaniowe.

W zakresie pisania uczniowie klasy pierwszej mają zdobyć „umiejętność czytelnego pisania znanych dziecku wyrazów o pisowni fonetycznej i krótkich zdań". Jak z tego widać i co jest rzeczą zupełnie zrozumiałą, program stawia mniejsze wymagania pisaniu, niż czytaniu. Pismo dzieci ma być czytelne, czyli w pewnych granicach kształtne i wyraźne, ale rzecz oczywista — bardzo jeszcze powolne. Nie wszystko, co czytają, dzieci muszą umieć pisać, a tylko wyrazy znane i krótkie zdania z takich wyrazów złożone. Jeszcze jedno ważne zastrzeżenie: umiejętność pisania dotyczy tylko wyrazów w pisowni fonetycznej, a więc takich, jak oko, krowa, łopata, parasolka. Zastrzeżenie to szczególnie jest aktualne, gdy chodzi o pisanie z pamięci, a tem bardziej — ze słuchu.

Program klasy pierwszej rozróżnia następujące formy pisania:

a) Odwzorowywanie, czyli kopjowanie (rzadziej odtwarzanie) kształtów liter, wyrazów, a nawet zdań, zarówno w formie graficznej, jak i plastycznej (lepienie, układanie np. z fasolek, wycinanie z papieru). Ten rodzaj „pisania" najściślej wiązany jest z nauką czytania w stadjum poznawania jego elementów.

b) Przepisywanie z tablicy lub z książki wyrazów i zdań. To już jest właściwe pisanie, polegające na kopjowaniu obrazów graficznych wyrazów i zdań. Ważne jest wskazanie programu, by dzieci od samego początku były wdrażane do przepisywania całych wyrazów.

c) Pisanie z pamięci łatwych i dobrze znanych wyrazów i krótkich zdań. Ćwiczenie polega na tem, że dzieci najpierw postrzegają wyrazy i zdania, jak przy przepisywaniu, a następnie z pamięci odtwarzają ich obrazy graficzne. W tekstach do takiego pisania musimy nietylko dobierać wyrazy łatwe i dobrze znane, ale również liczyć się z pojemnością pamięci ucznia i nie przekraczać normy 3—4 wyrazów na tym poziomie rozwoju. Jak wynika z programu, ten rodzaj pisania w klasie pierwszej winien być częściej stosowany, niż przepisywanie.

d) Pisanie ze słuchu tekstów, dyktowanych przez nauczyciela, jest czystą i dlatego trudniejszą formą pisania z pamięci. Różni się od formy poprzedniej tem, że wyklucza postrzeganie i pamięć wzrokową, a opiera się na pamięci słuchowej i przytem długotrwałej. Przy pisaniu tem w klasie pierwszej nie chodzi o cele ortograficzne, jak to będzie w klasach wyższych, a tylko o wdrażanie dzieci do ujmowania całości językowo-znaczeniowych. Dobór tekstów do pisania ze słuchu musi być jeszcze staranniejszy, niż przy innych formach pisania, tak pod względem jakościowym (pisownia fonetyczna), jak ilościowym (liczba wyrazów w zdaniach).

e) Zapisywanie krótkich zdań w związku z ćwiczeniami w mówieniu. W porównaniu z poprzedniemi ćwiczeniami w pisaniu, mającemi na celu reprodukowanie narzuconych przez nauczyciela tekstów, chodzi tutaj raczej o zapisywanie zdań samodzielnie przez dzieci ułożonych. O ile tamte ćwiczenia mają na względzie technikę pisania, o tyle ćwiczenia omawiane mają znaczenie stylistyczne. Przy stosowaniu tych ćwiczeń konieczne jest stopniowanie trudności: początkowo będą to pojedyńcze zdania, a stopniowo — kilka zdań myślowo ze sobą powiązanych.

W związku z ćwiczeniami w pisaniu program zaleca zwracać uwagę dzieci na użycie wielkiej litery po kropce i w imionach własnych (ludzi i zwierząt) oraz na użycie kropki na końcu zdania. Informowanie dzieci o tych rzeczach winno się odbywać przygodnie i wyłącznie praktycznie.

Nie chodzi tu wcale o ich opanowanie, czego najlepszym dowodem fakt, że niema tego jeszcze w wynikach nauczania klasy pierwszej.

Program omawianej klasy pozostawia do uznania nauczyciela inne kwestje, związane z pisaniem, a mianowicie: kierunek pisma (proste czy ukośne), papier (zeszyty) do pisania (z linjami czy bez linjatury), wreszcie — czem pisać (najpierw ołówkiem, czy odrazu piórem i atramentem)? Tych kwestyj program nie rozstrzyga przedewszystkiem dlatego, że mają one charakter metodyczny i uzależniony od indywidualnego poglądu nauczyciela, a następnie — że nie przeszły one jeszcze przez takie doświadczenie, któreby miało decydujący wpływ na wybór jednej możliwości. Przy sposobności należy tylko nadmienić, że tendencje metodyki współczesnej idą w kierunku wyboru pisma prostego, rozpoczynania odrazu piórem (niekiedy pędzelkiem) i stosowania zeszytów bez lineamentu.

Dwa zastrzeżenia programu mają charakter kategoryczny.

a) nie przeciążać dzieci zbytnią ilością pisania;

b) nie przeznaczać specjalnych lekcyj na ćwiczenia kaligraficzne.

Pierwsze zastrzeżenie jest szczególnie aktualne w wypadkach, gdy klasa pierwsza uczy się razem z inną klasą i gdy muszą być stosowane zajęcia ciche, a drugie — jest reakcją przeciwko bezmyślnej pisaninie, uprawianej w szkole pod nazwą kaligrafji.

V. Ćwiczenia, związane z mówieniem, czytaniem i pisaniem.

1. *Ćwiczenie zmysłów.*

Niezależnie od ogólnego rozwoju zmysłów, jaki odbywa się w związku z omawianiem rzeczy i zjawisk w najbliższem otoczeniu dziecka, w programie języka polskiego klasy pierwszej występują specjalne ćwiczenia o charakterze słuchowym, wzrokowym i ruchowym. Ćwiczenia te łączą się ściśle z mówieniem, czytaniem i pisaniem, a występują w różnych kombinacjach, mianowicie:

a) słuchowe (przy słuchaniu mowy i czytania),
b) słuchowo-ruchowe (przy mówieniu i pisaniu za dyktandem),
c) wzrokowe (przy czytaniu wyłącznie cichem i postrzeganiu pisma),
d) wzrokowo-ruchowe (przy czytaniu bezgłośnem i przepisywaniu),
e) ruchowo-wzrokowe (przy pisaniu kompozycyjnem),
f) wzrokowo-słuchowo-ruchowe (przy głośnem czytaniu).

Rola poszczególnych zmysłów w wymienionych czynnościach jest następująca: wzrok — postrzeganie kształtów liter i obrazów wyrazowych; słuch — rozpoznawanie i odbieranie dźwięków mowy ludzkiej;

zmysł ruchowo-mięśniowy — narządów głosowych przy wymawianiu dźwięków i ręki przy kreśleniu kształtów liter. Ponieważ na tych zmysłach i odbieranych przez nie wrażeniach opiera się nauka czytania i pisania, dlatego przed rozpoczęciem tych umiejętności przeprowadza się z dziećmi specjalne ćwiczenia o charakterze przygotowawczym.

2. *Ćwiczenia słownikowe.*

W myśl programu ćwiczenia te mają na celu: wzbogacenie czynnego słownika dziecka w zakresie potrzeb życia codziennego oraz wyrobienie umiejętności posługiwania się zasobem językowym przy nadarzających się potrzebach. Ćwiczenia słownikowe polegają na skojarzeniu odpowiednich nazw z przedmiotami i zjawiskami. W klasie pierwszej dzieci mają poznać wyrazy, oznaczające nazwy:

a) *przedmiotów* z najbliższego otoczenia (dom, szkoła, otaczająca przyroda);

b) najłatwiej dostrzegalnych *barw* (zasadniczych i niektórych pochodnych, np. zielonej) i *kształtów* (linjowych i niektórych powierzchniowych);

c) najprostszych stosunków *przestrzennych* (położenia, odległości, kierunku — tu, tam, blisko, daleko, na prawo, na lewo) i *czasowych* (teraz, później, dziś, wczoraj, jutro).

Przy uprawianiu tych ćwiczeń obowiązują pewne zasady i wskazania natury metodycznej. Winny one pozostawać w ścisłym związku z ćwiczeniami w mówieniu, a zwłaszcza z pogadankami i omawianiem obrazków. Zarazem muszą one opierać się na spostrzeżeniach, przeżyciach i potrzebach dzieci. Powinny występować okolicznościowo, gdy możemy być pewni zainteresowania i czynnej postawy dzieci, a nie mogą trwać zbyt długo, aby ich nie znudziły. Nowe wyrazy zawsze muszą występować w zespole treściowym, przyczem należy unikać mechanicznego gromadzenia szeregów wyrazów. Wyniki ćwiczeń powinny być każdorazowo stosowane w praktyce językowej ucznia — mówieniu względnie pisaniu.

Z tym działem ćwiczeń wiąże się „stopniowe i bardzo powolne przyzwyczajanie dzieci do zastępowania wyrazów i zwrotów gwarowych odpowiednikami z języka warstw wykształconych". Należy specjalną zwrócić uwagę, że zastępowanie gwary językiem literackim ma być stopniowe, czyli nie może być stosowane od pierwszych dni pobytu dziecka w szkole; zarazem ma być powolne, co znaczy, że nie może być osiągnięte w krótkim czasie.

3. Ćwiczenia pamięci.

Program zaleca: „uczenie się napamięć i wygłaszanie krótkich i łatwych wierszyków o treści, związanej z tematami pracy szkolnej". Obok istotnego celu, jakim jest kształcenie pamięci, ćwiczenia tego rodzaju mają jeszcze inne cele formalne i materjalne, a mianowicie: pobudzanie wyobraźni, rozwój uczuć estetycznych, wzbogacanie słownika językowego i wprawa w wygłaszaniu.

Wiersze, wybierane do uczenia napamięć, muszą być nietylko krótkie i łatwe, ale jeszcze zawierać treść, wiążącą się z tematami pracy szkolnej, interesującą dla dzieci i wartościową pod względem wychowawczym. Przed uczeniem napamięć wiersz musi być dokładnie objaśniony pod względem treści i języka. Metoda uczenia się napamięć, stosowana w klasie pierwszej, winna być przeważnie całościowa. W czasie uczenia się musimy uwzględniać indywidualne tempo każdego dziecka, a powtórzenia rozkładać na dłuższe okresy czasu, co szczególnie ważne jest w klasie pierwszej. Dzieci tej klasy uczą się wszystkich wierszy pod kierunkiem nauczyciela, aby w ten sposób zapoznały się z techniką racjonalnego uczenia się napamięć.

4. Ćwiczenia inscenizacyjne.

Z ćwiczeniami w mówieniu, a zwłaszcza z uczeniem się napamięć i wygłaszaniem wiążą się dwie formy interpretacji treści obrazków, opowiadań i wierszyków: a) *ilustrowanie* (rysunek, wycinanka, ulepianka) i b) *inscenizowanie* (gestykulacja i mimika). Wymienione ćwiczenia kształcą zmysły, pobudzają wyobraźnię i smak artystyczny, rozwijają pomysłowość i twórczość dzieci, urozmaicają nauczanie, a wreszcie stają się środkiem korelacji języka polskiego z innemi umiejętnościami i przedmiotami.

Ćwiczenia w inscenizowaniu posiadają obok tego jeszcze specjalne znaczenie. Ruchy i mimika, stosowane przy uczeniu się napamięć, ogromnie ułatwiają pamięciowe opanowanie utworu, w danym wypadku — wierszyka, ponieważ wprowadzają do procesu ujmowania pamięciowego nowe zespoły wrażeń zmysłowych. Próby inscenizacji, towarzyszące wygłaszaniu z pamięci, mają duże znaczenie w dziedzinie kształcenia wymowy i budzenia smaku dla żywego słowa. Należy tylko pamiętać o wskazaniu programowem, aby unikać przesady i nie inscenizować utworów, które się do tego nie nadają.

VI. Zadania okresu przygotowawczego.

Nauczanie w klasie pierwszej rozpoczyna okres przygotowawczy, na który obecny program przewiduje 6—8 tygodni. Czas trwania tego

okresu winien być uzależniony od środowiska lokalnego, w którem znajduje się szkoła, a co za tem idzie — od stopnia rozwoju duchowego dzieci, wstępujących do szkoły. Ogólnie ujmując zadanie okresu przygotowawczego, możnaby powiedziec, że zajęcia w tym okresie mają w skrócie dać dzieciom to, co normalnie daje, a czego nie dało im przedszkole. Szczegółowe zadania tego okresu są następujące:

1. poznanie warunków życia domowego każdego dziecka;
2. zapoznanie się z indywidualnym rozwojem umysłowym i uczuciowym poszczególnych dzieci;
3. zaznajomienie dzieci z elementarnemi wymaganiami kulturalnemi i higjenicznemi;
4. wprowadzenie i przystosowanie dzieci do zbiorowego życia i pracy w szkole;
5. przygotowanie drogą odpowiednich ćwiczeń do nauki czytania i pisania oraz do nauki arytmetyki;
6. zachęcenie dzieci do wyrażania się przy pomocy rysunku, śpiewu i pracy ręcznej.

Z tego widać, że okreś przygotowawczy ma znaczenie zarówno wychowawcze, jak dydaktyczne, że przygotowuje on dzieci wogóle do planowej i celowej pracy szkolnej, a nie wyłącznie tylko do nauki języka polskiego, choć z tym przedmiotem organizacja tego okresu najściślej jest związana.

Gdy chodzi o język polski, program zajęć w okresie przygotowawczym winien obejmować: a) ośmielenie i pobudzenie dzieci do mówienia; b) pierwsze ćwiczenia w mówieniu, zwłaszcza w formie samorzutnych wypowiedzi, swobodnych rozmów i omawiania obrazków; c) zapoczątkowanie ćwiczeń słownikowych w związku z omawianiem przedmiotów i obrazków; d) opowiadania nauczyciela i uczenie dzieci wierszyków napamięć; e) próby ilustrowania i inscenizowania opowiadań i wierszyków; f) ćwiczenia zmysłowe: słuchowo-ruchowe — odróżnianie wyrazów w mowie i niektórych dźwięków, oraz wzrokowo-ruchowe — wprawa ręki do pisania przez kreślenie, rysowanie, wycinanie, lepienie; g) wprowadzenie kilku pierwszych wyrazów jako całości wzrokowo-graficznych; o ile ma być stosowana metoda zdaniowa.

Ogólnie więc program zajęć z języka polskiego w okresie przygotowawczym — to ćwiczenia w mówieniu i ćwiczenie zmysłów. Jak w dalszej pracy szkolnej, tak i tutaj wszystkie ćwiczenia winny się skupiać dokoła tematu zasadniczego dla tej klasy: życie dziecka na tle domu i szkoły.

Dr. Kazimierz Tymecki.

Nauczanie gramatyki języka ojczystego w szkole średniej.[1])

(Tezy do dyskusji).

Nauczanie gramatyki w szkole średniej dotąd jeszcze natrafia na wielkie trudności zarówno ze strony uczniów jak i nauczyciela. Wyraz temu dają liczne konferencje rejonowe specjalnie temu zagadnieniu poświęcone. Gramatyka bowiem języka, którym uczniowie władają już od dzieciństwa, podawana dotychczasowym sposobem, nie wywołuje zupełnie zainteresowania wśród młodzieży szkolnej. Dziś w epoce największego rozwoju techniki i sportów sprawa ta przedstawia jeszcze większe trudności, bo umysły młodzieży skierowują się raczej na te właśnie o wiele przyjemniejsze i ciekawsze, ich zdaniem, dziedziny życia współczesnego.

Nie wolno nam jednak sprawy tej pozostawić jej dotychczasowemu trybowi. Wartość wychowawcza i kształcąca gramatyki jako przedmiotu nauczania nie nasuwa żadnych wątpliwości. Wobec tego trzeba zmienić dotychczasowy sposób podejścia nauczyciela do tych zagadnień, sposób podawania ich młodzieży, trzeba jasno i wyraźnie zdać sobie sprawę z celu i wartości wychowawczo-kształcących gramatyki, a wtedy potrafimy zmienić nastawienie młodzieży do zagadnień językowych, wywołać zainteresowanie, wzbudzić przekonanie, że nauka ta może być pożyteczna i ciekawa narówni z innemi zagadnieniami życia współczesnego.

Próbą rozwiązania tej sprawy są tezy poniżej przytoczone. Są one wyrazem najnowszych i najważniejszych dążeń w nauczaniu gramatyki[2]) oraz moich własnych spostrzeżeń z praktyki szkolnej. Dyskusja wokoło nich rozwinięta może dać ciekawy materjał do rozwiązania trudności w nauczaniu gramatyki w szkole średniej.

* * *

1. Gramatyka powinna przybrać charakter nauki o języku. Gramatyka normatywna powinna ograniczyć się do zjawisk koniecznie wymagających objaśnienia. Ponadto gramatyka normatywna ma szersze zastosowanie przy poprawie zadań.

Dotychczas uczono zwyczajnie gram. języka ojczystego z punktu widzenia normatywnego. Podawano prawidła, wzory, reguły, i znajomości ich ściśle wymagano od młodzieży, nie bacząc, że ona, bez bliż-

[1]) Referat i tezy z niego wysnute były tematem ożywionej dyskusji na konferencji rejonowej Zrzeszenia Nauczycieli Jęz. Pol. w Stanisławowie Ogniska Metodycznego Lwów, odbytej dnia 9. X. 1933 r.

[2]) Dr. Z. Klemensiewicz: Dydaktyka nauki o języku ojczystym. Książnica Atlas. 1929 r. i J. Dańcewiczowa: artykuły w „Poloniście".

szego uświadomienia sobie tych reguł i kucia ich napamięć, większość ich zupełnie dobrze stosowała w mowie i piśmie. Nauka rzeczy znanych nie budziła żadnego zainteresowania, lecz wywoływała nudę i zniechęcenie. Celem szkoły jest wychować człowieka, uczynić go zdolnym do życia, do rozumienia tego życia i zdawania sobie sprawy z przyczyn jego rozwoju. Język jest jednym z podstawowych czynników życia ludzkiego. Człowiek kulturalny oprócz innych koniecznych wiadomości musi sobie zdawać sprawę z istoty języka, z jego zmian rozwojowych. Gramatyka więc języka ojczystego powinna być nauką o języku, o charakterze raczej teoretycznym niż praktycznym. Wpływ gramatyki na przestrzeganie poprawności i czystości języka ograniczyć należy do tych zjawisk, które koniecznie wymagają objaśnienia językowego. Opiekę nad całością poprawnego mówienia i pisania pozostawić należy przedewszystkiem ćwiczeniom w mówieniu i pisaniu.

2. W nauce o języku w równej mierze trzeba kłaść wagę na jej cele materjalne i formalne. Jednostronność w obu wypadkach jest szkodliwa.

Istnieje wielka rozbieżność w poglądach na cele nauki o języku. Jedni uważają, że chodzi tutaj o podanie jak największej ilości wiadomości z zakresu języka, i do tego się ograniczają, uznając metodę nauczania za rzecz drugorzędną, a nawet obojętną, drudzy znowu sądzą, że nauka o języku ma dążyć wyłącznie do wpływania na rozwój umysłowy młodzieży, i specjalnie zważają na metodę z usunięciem materjału samego na plan dalszy. Zachodzi nieporozumienie. Dwa te cele, formalny i materjalny, muszą pozostawać ze sobą w ścisłym związku. Jeden bez drugiego istnieć nie może. Nauczyciel ma podać uczniom niezbędne wiadomości o języku; powinien jednak tak podać, by wytworzyć uczuciowy stosunek ucznia do języka ojczystego, wzbudzić jego umiłowanie i wywołać chęć jak najpiękniejszego wyrażania się w tym języku. Wiadomości te muszą wpływać kształcąco i wychowawczo na uczniów.

3. Nauka o języku powinna stanowić kurs systematyczny, a nie okolicznościowy. Przypadkowość w nauczaniu języka winna być wykluczona.

Zwłaszcza w gimnazjach stosowano doniedawna dorywczą naukę gramatyki, zależnie od humoru nauczyciela (jeżeli uczniowie doprowadzili go do złości, wtedy rozpoczynał dla wywołania postrachu lekcje gramatyki), albo od przypadkowego wykrycia rażącej usterki językowej. Uczniowie po ukończeniu gimnazjum nie mieli pojęcia nawet o najbardziej podstawowych zasadach języka. Na szczęście nowy program gimnazjalny lukę tę usunął. Nauczanie o języku obejmuje program 4 klas gimn. Nauczyciel ma rozplanować materjał i systematycznie raz na tydzień, lub raz na dwa tygodnie urządzać lekcje nauki o języku. Dłuższe odstępy czasu pomiędzy lekcjami nie są wskazane.

4. Lekcje nauki o języku w szkole średniej muszą być odrębne.

Nauka o języku poza podaniem pewnych wiadomości powinna wpływać na rozwój władz umysłowych młodzieży. Ma ćwiczyć obser-

wację, pamięć, wyrabiać zdolność do kojarzenia pewnych myśli, wysnuwania wniosków, sprawdzania, porównywania i t. d. By na materjale językowym przeprowadzić takie ćwiczenie, nie wystarczy 15 czy 20 minut. Lekcja 45 min. nie stanowi zbyt długiego czasu i przy tego rodzaju prowadzeniu lekcji nie znuży młodzieży w wieku 13 do 16 lat. Pozatem inne jest nastawienie na lekcjach nauki o języku, inne na lekcjach z zakresu lektury, ćwiczeń w mówieniu i t. p.

Przejście na tej samej lekcji od lektury do gramatyki, czy odwrotnie, może wpłynąć ujemnie na ustosunkowanie się uczniów do nauki o języku.

5. Wykluczyć należy z nauki o języku prawie zupełnie metodę wykładową, natomiast zastosować w całej rozciągłości metodę heurystyczną z uwzględnieniem jej formy erotematycznej i samodzielnej pracy uczniów, dążyć do wywołania jak największej aktywności młodzieży i zainteresowania.

Celem nauki powinno być, by na lekcjach wszyscy uczniowie brali intensywny udział w pracy. Metoda heurystyczna spełnia właśnie to zadanie, zmusza do współudziału wszystkich uczniów. Młodzież, rozwiązując zagadnienia samodzielnie, tylko pod kierownictwem nauczyciela, odnosi wielkie zadowolenie wewnętrzne i nabiera chęci do dalszej pracy. Nauczyciel musi jednak uważać, by zagadnienia poruszane na lekcjach były naprawdę interesujące i by cała klasa ustosunkowała się aktywnie do rozwiązania tego zagadnienia.

6. Oprzeć należy naukę o języku na poglądowości i eksperymencie.

Wartość poglądu i eksperymentu w nauczaniu jest kwestją bezsporną. W nauce o języku metoda ta pojawiła się dopiero w ostatnich latach. Zastosował ją w całej pełni Z. Klemensiewicz w nauczaniu głosowni [1]). Podobnie, jak do głosowni, w większej lub mniejszej mierze da się to zastosować w innych działach nauki o języku. Środkami pomocniczemi w tej metodzie są: modele, obrazki, wykresy, różnokolorowe kredki, mapy i t. p. Ilość, jakość i sposób użycia tych środków pomocniczych zależy od indywidualności i sprytu nauczyciela. Wśród uczniów metoda ta wywołuje zainteresowanie, zapał; nauka staje się ożywioną. Wiadomości, poznane na takich lekcjach, mocno utrwalają się w pamięci uczniów.

7. Budowa zewnętrzna [2]) lekcji powinna posiadać przynajmniej następujące ogniwa:

I. Zagadnienie:
   a) wywołanie posiadanych wiadomości jako podstawa nowego zagadnienia,

---

[1]) Z. Klemensiewicz: Metodyka nauczania głosowni opisowej. Książnica Atlas 1929.

[2]) Z. Klemensiewicz: Dydaktyka nauki o języku ojczystym. Książnica Atlas 1929.

b) podanie materjału, zawierającego nowe zagadnienie,
c) sformułowanie zagadnienia.

II. Odpowiedź:
a) nagromadzenie dostatecznej ilości materjału,
b) doprowadzenie do sformułowania na podstawie tego materjału odpowiedzi.

III. Utrwalenie i zastosowanie nabytej wiadomości zapomocą odpowiednich ćwiczeń, pracy pisemnej, gier i zabaw.

Budowa taka jest konieczna z tego względu, że celem nauki o języku jest nietylko podać uczniom pewne wiadomości, ale także nauczyć ich myśleć, rozumować, z pojedyńczych faktów wysnuwać samodzielnie ogólne wnioski, opierające się tylko na znanych im dotychczas wiadomościach. Nauka o języku ma przygotować ucznia do zajęcia krytycznego stanowiska wobec własnych uogólnień, ma wyrobić zdolność łączenia nowej wiadomości z poprzedniemi w jedną syntetyczną całość. Do tych właśnie celów potrzebne są powyższe ogniwa lekcyjne, logicznie ze sobą powiązane, prowadzące uczniów do samodzielnego wykrycia poszczególnych zjawisk językowych.

8. Podręcznik dla nauczyciela jest konieczny ze względu na ustalenie jednolitego zakresu materjału gramatycznego we wszystkich szkołach tego samego typu. Uczeń powinien mieć podręcznik do pomocy w nauce domowej, w szkole zaś jest mu niepotrzebny.

Wskazania, zawarte w podręczniku, muszą być ożywione indywidualnością nauczyciela.

Brak ustalenia jednolitego materjału gramatycznego sprawiał wielkie kłopoty uczniom, zmuszonym do przejścia z jednego zakładu szkolnego do drugiego. Każdy nauczyciel dokonywał dowolnie wyboru materjału z pewnej dziedziny gramatyki, oznaczonej w programie. Takie traktowanie nauki o języku z konieczności wprowadzało chaos w nauczaniu. Sprawa ta przedstawiała się jeszcze gorzej, gdy nauczyciel nie miał dostatecznego wykształcenia językowego. Brał wtedy do ręki pierwszy lepszy podręcznik gramatyki, przechodził stronę za stroną i po porządku wszystkie wiadomości wtłaczał w umysły uczniów albo — co gorsza — kazał im dawną ,,metodą paznokciową'' wykuć w domu napamięć. Rezultatem tego było wywołanie u uczniów wstrętu do nudnej gramatyki. Dziś wraz ze zmianą programów nauczania wadliwości te usunięto. Ściśle do nowych programów przystosowane podręczniki określają dokładnie nauczycielowi materjał, uczniom zaś służą jako pomoc w nauce domowej. Równolegle do podręczników ułożone *Wskazówki metodyczne* ułatwiają nauczycielowi sposób opracowania i podania potrzebnych wiadomości. Zachodzi tylko obawa, by nauczyciel nie ograniczył się tylko do rad, zawartych we *Wskazówkach*, i jedynie stale wedle tej samej recepty nie prowadził lekcji. Uczenie wedle recept zgóry ułożonych, zwłaszcza w nauce o języku, jest szkodliwe. Nauczyciel powinien korzystać z tych *Wskazówek*, ale musi je ożywić własną indywidualnością, musi się dostosować do poziomu klasy i t. p. warunków lokalnych.

J. Grodzka.

Z doświadczeń dydaktycznych w kl. I gimnazjalnej.

Klasa, w której uczniowie i uczennice w $^2/_3$ pochodzą ze wsi, ze sfer przeważnie włościańskich. Poziom klasy bardzo nierówny. Suma wiadomości, osiągniętych w szkole powszechnej — różna, rozwinięcie intelektualne i rozpiętość zainteresowań — bardzo mała. Klasa naogół pilna.

Na pierwszej lekcji zapoznałam się z klasą. Opowiadano mi o ostatnich wakacjach, o miejscowościach, z których pochodzą. Ponieważ była to młodzież, pochodząca z różnych szkół, ale znająca doskonale życie wsi, uczyniliśmy to życie na wsi tematem kilku ćwiczeń.

Jedno z nich, mianowicie *Prace w ogrodzie i sadzie*, opracowali w domu piśmiennie, następnie czytali na lekcji i poprawiali różnego rodzaju błędy.

Temat łatwy, młodzieży dobrze znany, pozwalał całą uwagę przerzucić na poprawność wymowy i stylu. Błędem powszechnym okazało się ciągłe powtarzanie jednych i tych samych wyrazów, wynikające z braku znajomości wyrazów bliskoznacznych. Robiliśmy więc także ćwiczenia słownikowe.

Ponieważ w klasie było kilkoro uczniów, pochodzących z miasta, wysunął się projekt, byśmy w ćwiczeniach objęli też życie miasta. Projekt rozciągał się na okres całoroczny. Miały to być ćwiczenia w pisaniu. Nadano im tytuł: Obrazki z miasta. Objęły one właściwe obrazki z miasta: Bzura, położenie Łęczycy, Zamek, jarmark, zabawa w parku i t. p. i obrazki ze szkoły: nasza szkoła, pierwszy dzień w szkole, ślizgawka, choinka, wycieczka, balik i t. p.

Niektóre z tych ćwiczeń były ćwiczeniami redakcyjnemi. Młodzież na własne żądanie pisała je w oddzielnych zeszytach i ozdabiała odpowiednią fotografją lub rysunkiem. W praktyce okazał się ten zeszyt niedogodny: młodzież chciała czasem dodać jakieś ćwiczenie i w związku z tem zmienić kolejność ,,obrazków'', co było możliwe bez żadnych trudności tylko przy użyciu ,,teczek''. W związku z temi ćwiczeniami zrobiliśmy kilka wycieczek. Jedną, która miała na celu pokazanie młodzieży granicy dawnego muru, okalającego miasto i najważniejszych zabytków, drugą ,,na rogatki''. Młodzież skwapliwie notowała sobie wysokość pobieranej opłaty, świnie, dopytywała się poborców, co będzie, jeśli ktoś odmówi zapłaty lub przesunie się do miasta bez jej uiszczenia. Wycieczka ta dała nam temat do dyskusji o potrzebie opłat, podatków, konieczności utrzymywania przez państwo wojska, urzędów, kolei i szeregu instytucyj państwowych. Trzecią wycieczką była wycieczka w niedzielę do Grotnik, ślicznej miejscowości górzysto-lesistej w powiecie łęczyckim. Opis tej wycieczki był tematem ćwiczenia sprawozdawczego w klasie.

Z błędów pospolitych, typowych dla tutejszej młodzieży pochodzącej ze wsi, było ciągłe powtarzanie *żeśmy: żeśmy poszli, żeśmy zrobili, żeśmy itd.* Jeśli chodzi o ortografję, to moja klasa I-sza robiła błędów ort. b. dużo. Walczę z tem zapomocą ćwiczeń np. poprawy błędów z t. zw. uzasadnieniem. Błędy poprawiam w tekście, a pod tekstem umieszczam notatkę: przepisz 10 razy takie a takie wyrazy (wymieniam). Każę też dość często przepisywać i podkreślać *rz, z, h, ch, ó, u.*

Z przedmiotów w kl. I największą trudność sprawiała młodzieży początkowo historja, zwłaszcza jeśli kiedy opuścił kto lekcje. Trudność, przypuszczam,

wynikała stąd, że dzieci nie umiały się uczyć samodzielnie w domu, a myślę, że jedną z przyczyn tego była nieumiejętność streszczania tego, co przeczytały. Pierwsza próba, przeprowadzona na lekcji polskiego, potwierdziła to całkowicie. Trzeba więc było, zresztą zgodnie z programem, przy lekturze kłaść nacisk nietylko na wysuwane zagadnienia, ale także na umiejętność streszczania. W innych warunkach z inną młodzieżą prawdopodobnie ta sprawa nie przedstawia tak wielkiej trudności i może potrzeba zwracania szczególnej uwagi właśnie na streszczenia nie istnieje. U nas jednak wysunęła się na plan pierwszy.

Do czytanki: *Jak to było pod Troją* nie wiedziałam wprost, jak się zabrać. Kazałam młodzieży przeczytać w domu, później czytaliśmy w k asie i czekałam, co młodzież mi powie. Panowało milczenie. Zaczęłam pytać. Bogowie z miejscowościami i bohaterami pozamieniali się na nazwy. Zrobił się jeden wielki chaos. Uważałam, może zbyt śmiało, za stratę czasu uczyć, którą nazwę przyczepiać do którego boga czy miejscowości. Opowiedziałam krótko i bardzo ogólnie o walkach pod Troją i przystąpiliśmy do czytania wyjątków z *Iljady*. Tak samo postąpiłam przy *Odyssei*.

Kolejność czytanek narzuca układ książki. Zagadnienia zasadnicze, któreby omówić należało, wysuwają się jasno przez powiązanie ideowe cyklów. Czasem nawiązywaliśmy dalej do czasów współczesnych, naprzykład przy czytance *Strażnicy morza* mówiliśmy o życiu na morzu dawniej i obecnie, o obronie granic państwa od strony morza. Młodzież te sprawy znała we własnym zakresie i chętnie je wysuwała. Przy czytance *Wesele greckie* i *Wesele krakowskie* młodzież omawiała miejscowe zwyczaje weselne wiejskie. Nie wszystkie czytanki budziły jednakowe zainteresowanie. Z przeprowadzonej ankiety dowiedziałam się, że lepiej naogół podobał się cykl stary „wszystko było tam nowe, nieznane" z czytanek najbardziej: *Złodziej z Memfisu*, *Demostenes*, *O wielkiej królowej*, *Maraton*, *Bitwa pod Termopilami;* z cyklu „Polskim szlakiem": *Drogie kamienie*, *Ucieczka*, *Jak sobie chłopcy zrobili teatr*.

Za lekturę uzupełniającą posłużyły mi niektóre czytanki z książki *Między dawnemi a nowemi laty* oraz Prusa *Z legend dawnego Egiptu* i *Dysk* Parandowskiego. Z tym „Dyskiem" było gorzej. Dałam go młodzieży do czytania z silnem poczuciem tego, że książka będzie za trudna. Program wymieniał ją jednak na liście lektury uzupełn. Rezultat był do przewidzenia. Oto — co piszą sami: „Książka nudna i trzeba było czytać ją wolno, a pozatem dla mnie niezrozumiała", „Dużo wiadomości — to prawda, ale okropnie nudna".

Nauka o języku nie nasunęła trudności. Wybrałam podręcznik Klemensiewicza. Układ i sposób przerabiania materjału narzucony przez autora. Wszystkie niemal kwestje rozwiązywała młodzież na lekcjach sama podczas cichej pracy; wyniki omawialiśmy wspólnie. Pozatem, że wysunęliśmy najpierw naukę o zdaniu, zmian żadnych.

Rezultat tego okresu (do 15 lut. kiedy skończyliśmy cykl grecki) niewielki może, ale jest. Młodzież umie możliwie streszczać, wysunąć bez mojej pomocy pewne zagadnienia (choć to idzie naogół opornie), stara się poprawnie budować zdania i robi mniejszą ilość błędów ortograficznych.

Dr. Józef Gołąbek.

Jak polonista może korzystać z encyklopedji „Świat i Życie".

Każdy niemal podręcznik szkolny jest do pewnego stopnia małą encyklopedją, składa się bowiem z prosto i jasno, a przedewszystkiem krótko wyrażonych definicyj, podawanych dogmatycznie, bez wchodzenia w ich genezę i t. d. Taki układ książki szkolnej jest całkowicie zrozumiały, gdyby zaś miało być inaczej, każdy przedmiot wymagałby sporej ilości podręczników, a nawet całych bibljotek.

Coprawda pojawiają się dążenia do zastąpienia podręcznika jakiemiś specjalnemi poszukiwaniami tematu przez ucznia w wielu książkach, co się zwykło nazywać samodzielnością. Jednakże tego rodzaju metoda pracy nie wydaje się zbyt porywającą, bo w gruncie rzeczy polega na tem, że uczeń całkiem niesamodzielnie powybiera z kilku książek po kilka stron, sklei to razem, zwykle nieudatnie i naiwnie, i takiej robocie nadaje się szumną nazwę referatu. Dlatego też lepsza wydaje się taka szkoła, która w nauce każdego przedmiotu opiera się na dobrze skonstruowanym podręczniku.

Ale niekoniecznie należy poprzestać na tych wiadomościach, które zawiera podręcznik, nie szkodzi nawet nikomu, jeśli się pewne wiadomości pogłębi i rozwinie.

Poszukiwanie po różnych książkach jest dla ucznia mało interesujące i mało ciekawe. Natomiast żądzy rozszerzenia i pogłębiania wiedzy może doskonale pomóc wydawana obecnie encyklopedja dla młodzieży p. t. *Świat i Życie* [1]), której egzemplarz powinien się znajdować w każdej klasie.

Z encyklopedji tej może z pożytkiem korzystać nauczyciel każdego przedmiotu, ponieważ dla każdego przedmiotu znajdą się tam odpowiednie, a przeważnie całkiem interesujące artykuły.

Pozwolę sobie tutaj wskazać, co i przy jakiej sposobności może polonista przeczytać z uczniami lub zalecić im do przeczytania w celu rozszerzenia wiadomości, związanych z nauką języka polskiego. Ponieważ dotychczas ukazał się dopiero jeden kompletny tom, wobec tego tymczasem ograniczają się wskazówki do tego jednego tomu.

W klasie pierwszej odrazu naprasza się do przeczytania pierwszy artykuł *Abecadło*, albowiem znajdzie tu uczeń ciekawy materjał o powstaniu alfabetu, o różnych jego rodzajach, o dziejach alfabetu polskiego i t. d. Wiadomości te dałyby się łatwo połączyć z wiadomościami gramatycznemi; podobnie też nie zaszkodziłoby rozpatrzeć artykuł *Czytanie*, który o tyle jeszcze posiada wartość, że uczniowie, czytający przeważnie nieumiejętnie, dowiedzieliby się, na czem polega bardzo ważna sztuka czytania.

Materjał nauki języka polskiego w I klasie gimnazjalnej, oparty na starożytności, jest dla ucznia stosunkowo dość obcy, a wiedzę o niej otrzymuje w pewnym stopniu od nauczyciela historji, a w pewnym od nauczyciela łaciny. Wydaje się jednak, że to cokolwiek za mało; i znów polonista ma moż-

---

[1]) *Świat i Życie.* Zarys encyklopedyczny współczesnej wiedzy i kultury. Tom I, A-D, Książnica — Atlas.

ność przyjścia uczniowi z pomocą. Narzuca się tu przedewszystkiem artykuł *Architektura*, tem pożyteczniejszy, że zaraz z początkiem nauki szkolnej dowiaduje się uczeń o różnych architekturach Wschodu, jak egipskiej, babilońskiej, assyryjskiej i t. d. Pozatem znajdują się w tomie pierwszym artykuły: *Ateny*, *Assyrja*, *Babilonja*, które można z dużym pożytkiem odczytać, a przez to rozszerzyć czy pogłębić wiadomości lub pobudzić zainteresowanie.

W klasie drugiej przy zaznajamianiu się ze średniowieczem nie od rzeczy byłoby odczytanie artykułu „Celtowie", który doskonale wprowadza w dziedzinę kultury owych czasów.

Dla dwóch pierwszych klas gimnazjalnych znajdą się jeszcze inne pouczające artykuły, a więc przy nauce stylu ważne byłoby wtajemniczenie ucznia w różnice akcentowe, a w związku z tem rytmiczne, rozmaitych języków, do czego stać się może bardzo pomocny artykuł *Akcent*; przy tej sposobności znajdzie się również chwila do przeczytania o *Baśni i bajce*, zwłaszcza że rzadko kto te dwie nazwy wyróżnia. Z okazji omawiania lektury nie zaszkodziłoby zaznajomić ucznia z tajemnicą bibljoteki, bibljografji, czytelni i czytelnictwa, aby się przekonał, że czytelnia czy bibljoteka służy nietylko dla przyjemności ludzkiej, lecz spełnia również ważne społeczne zadanie.

Jaką to wszystko ma wartość, może nas o tem pouczyć zdanie p. Muszkowskiego na str. 670: „Kiedy nauczyciel w szkole, zadając temat wypracowania, wymienia tytuły kilku lub kilkunastu książek, w których można znaleźć potrzebny materjał, uczniowie zaś notują ten spis — sporządzają, sami o tem często nie wiedząc, bibljografję danego przedmiotu w najprostszej i najkrótszej formie". A nietylko tego uczniowie nie wiedzą, lecz wielu innych rzeczy, odnoszących się do pracy, związanej z książkami. Więc artykuły: *Bibljofilstwo*, *Bibljografja*, *Bibljoteka*, *Czytelnictwo* wypadałoby koniecznie zalecić do przeczytania, nie zaszkodziłoby też, gdyby się uczniowie z artykułu *Archiwum* dowiedzieli, jaka treść kryje się pod tą nazwą.

Pomijając raczej luźne artykuły, jak *Apteka*, *Broń*, *Cyrk*, *Chopin*, które również wypadałoby rozpatrzeć, należy zwrócić uwagę na kilka jeszcze innych. Uczeń spotyka się dość często, szczególnie przy różnych analizach utworu z takiemi pojęciami, jak afekt, ambicja, arogancja, czyn, lub z nazwą bohater; niezawsze sobie uświadamia, jakie mają one znaczenie i operuje niemi raczej werbalistycznie, wobec czego w celu uniknięcia powtarzania wyrazów za profesorem niech sobie o tem wszystkiem w encyklopedji przeczyta.

W tomie pierwszym mieści się kilka artykułów, które się z pożytkiem dadzą opracować w dwóch następnych klasach gimnazjalnych. Z dużem zapewne zaciekawieniem będzie czytany artykuł: *Akademja*, który wyjaśni, co ona oznaczała dawniej, a co teraz oznacza. Czytanie jakiegoś utworu dramatycznego winno być poprzedzone takiemi artykułami, jak *Aktor*, *Dekoracja teatralna*, *Dramat*, a przeczytanie ich będzie również mogło mieć znaczenie propagandowe; chodziłoby bowiem, aby młodzież zainteresowała się teatrem.

Zagadnienia kultury, z jakiemi się uczeń dzięki nowemu programowi styka coraz częściej, wzbogacą się przez czytanie artykułów: *Arrasy* (ulubione u nas w XVII w.), *Arjanie*, bo ci przecież wpłynęli na rozwój kultury polskiej, *Druk*, bo i jego wprowadzenie wzbogaciło kulturę, *Barok*, *Biesiady polskie*, *Balzak i powieść francuska*, wreszcie *Czartoryski Adam*.

Nie wypada rozwodzić się szeroko nad tem, dlaczego wymienione przed chwilą artykuły, a może jeszcze inne, bardzo się w nauce szkolnej przydadzą. Wydaje się rzeczą słuszną, że wiadomości z dziedziny kultury są ważniejsze aniżeli wszelkie, z ogromnem upodobaniem praktykowane w szkołach, analizy literackie. Ten zakorzeniony w szkołach kunszt nie daje wielkiego pożytku, więc nie warto z tem niepotrzebnie przesadzać, niech raczej uczeń wie, jak stopniowo ludzkość rozwijała się, jakie miała warunki życia i jakie upodobania.

Rzucona tutaj garść uwag nie wyczerpuje tematu, a raczej wyczerpuje go chaotycznie w jednej piątej. Całkowite, systematyczne i jakieś harmonijne opracowanie może nastąpić po wydaniu wszystkich tomów omawianej encyklopedji. Zanim to jednak nastąpi, nie zaszkodzi zużytkowanie ze znacznym pożytkiem tego, co jest w tej chwili.

Z prasy obcej.

Czy i jak można uczyć mówić na różnych stopniach nauczania?

Sprawa wyrobienia sprawności językowej zapomocą t. zw. ćwiczeń w mówieniu i ćwiczeń językowo-stylistycznych, o czem niejednokrotnie wspominaliśmy na tem miejscu, nie przestaje ani na chwilę zajmować pedagogów niemieckich i francuskich. Niedawno Kurt Rössel w artykule pod znamiennym tytułem „Erwunschtes und Erreichbares" (Zeitschrift f. Deutschkunde 1931, Nr. 12) stwierdza wielką przepaść między tem, co chciałoby się osiągnąć, a tem, co się w rzeczywistości osiąga na tem polu. Radosna współpraca ogółu klasy bez ustawicznego pobudzania niechętnie się odzywających lub zupełnie milczących uczniów jest wciąż piękną muzyką przyszłości. Mimo gorliwych wysiłków nauczyciela swobodna rozmowa naukowa z uczniami (t. zw. Unterrichtsgesprach) niewiele różni się w istocie swojej od dawnej wymiany pytań i odpowiedzi lub wykładu, przerywanego tu i ówdzie uwagami młodzieży. Przyczyny tych trudności są zdaniem autora natury trojakiej: psychologicznej, społecznej i pedagogicznej. Do głównych przyczyn natury psychologicznej zalicza autor: niedokładne opanowanie materjału faktycznego oraz uczucia niechęci, które mogą wypływać znów z różnych źródeł: braku zainteresowania przedmiotem, niewłaściwej metody nauczania, niewłaściwego stosunku nauczyciela do uczniów, nieodpowiedniego ustosunkowania kolegów do mówiącego, wreszcie z trudności należytego wypowiedzenia się. Wiele z tych trudności odpada w miarę dojrzewania fizycznego i duchowego młodzieży. Pozostają jednak inne, związane ze środowiskiem, z którego młodzież pochodzi. Środowisko, w którem niema żadnych tradycyj kulturalnych, środowisko drobnomieszczańskie lub proletarjackie, z którego obecnie pochodzi przeważna część młodzieży, uczęszczającej do szkoły średniej, nie sprzyja bynajmniej zabiegom, zdążającym do wyrobienia kultury słowa. Zagadnienia etyczne i stylistyczne są dla tych warstw rzeczami zbytkownemi, zupełnie niewspółmiernemi z żywotnemi kwestjami walki o byt, trudno więc w tych warunkach kusić się o wzbudzenie głębszego zainteresowania dla spraw tak bezinteresow-

nych, jak wszelkie zagadnienia artystyczne. Nie znaczy to, żeby należało zupełnie wyrzec się traktowania tych spraw w nauce szkolnej, lecz bądź co bądź trzeba liczyć się przytem z owem nastawieniem duchowem młodzieży, wynikającem ze swoistych warunków społecznych i to stanowi właśnie trzecią stronę zagadnienia, stronę pedagogiczną, którą autor również omawia szerzej. Za główne środki kształcenia stylu uznano obecnie: 1. ćwiczenia analityczne w szukaniu najwłaściwszego sposobu wyrażania się na podstawie dobrych i złych wzorów; 2. ćwiczenia słownikowe, zmierzające do wzbogacenia zasobu t. zw. słownika czynnego i uświadomienia jakościowej wartości wyrazów; 3. właściwe ćwiczenia stylistyczne, stanowiące przygotowanie do wypracowań. Wśród tych ćwiczeń najwięcej wagi przywiązują niektórzy metodycy (Rahn, Schneider) do ćwiczeń w uświadamianiu wartości jakościowej różnych środków ekspresji, przeprowadzanych na podstawie wybranych tekstów literackich, poetyckich i prozaicznych (Por. nasze *Ćwiczenia porównawcze z poetyki* K. Wóycickiego). Otóż te ćwiczenia uważa autor za zbyt trudne dla młodzieży, zwłaszcza dla uczniów, pochodzących z warstw mało kulturalnych. Uczniowie tacy mogą co najwyżej w sposób czysto rozumowy przyswoić sobie pewne pojęcia z tej dziedziny, o głębszem jednak wniknięciu w tajniki stylu różnych autorów, w związek jego z osobą twórcy i duchem epoki, ze strony tej młodzieży trudno wprost marzyć. Zresztą nie jest to rzeczą niezbędną. Głównym celem bowiem wszelkich ćwiczeń stylistycznych winno być wyrobienie stylu nie literackiego, lecz potocznego (t. zw. Sachstil lub Zwecksprache). Ostatecznie więc ze względów psychologicznych, społecznych i pedagogicznych domaga się autor przystosowania wymagań i zakresu nauczania w dziedzinie stylistyki do istotnych potrzeb młodzieży, wyrzeczenia się zaś w tej dziedzinie tego wszystkiego, co jest może skądinąd bardzo ciekawe i pouczające, dla młodzieży, pochodzącej ze środowisk mało kulturalnych jest często zbyt trudne, niekiedy wprost niedostępne.

Jakkolwiek musi się przyznać rację autorowi poprzedniego artykułu, że na rozwój naturalny mowy dziecka wielki wpływ wywierają czynniki psychiczne i warunki społeczne, to jednak nie można pominąć przytem jeszcze jednego ważnego czynnika t. j. samej techniki nauczania. Nietylko bowiem w Niemczech, lecz nawet w bardziej postępowej Austrji utrzymuje się jeszcze tu i ówdzie t. zw. dryl pruski nauczania, polegający na ciągłej wymianie pytań nauczyciela i odpowiedzi ucznia. W nawiasie można zaznaczyć, że system ten siłą tradycji utrzymuje się także u nas w niektórych szkołach małopolskich i poznańskich, ustrzegły go się natomiast szczęśliwie szkoły prywatne b. Królestwa głównie dzięki temu, że technika nauczania w tych szkołach kształtowała się nie na sztucznych receptach metodycznych, lecz na doświadczeniu pedagogicznem i praktyce czysto życiowej. Jest zaś rzeczą jasną, że w życiu nikt na pytanie: „dokąd wyjeżdżasz w tym roku na wakacje?" nie odpowiada t. zw. pełnem zdaniem, zalecanem przez dawne przepisy metodyczne: „w tym roku wyjeżdżam na wakacje do Zakopanego", lecz poprostu jednym wyrazem: „do Zakopanego". Jest też rzeczą zrozumiałą, że kto chce i ma o czem mówić, nie będzie czekał na szczegółowe pytania swojego interlokutora, lecz odrazu wszystko mu opowie, co wie o danej rzeczy i co najwyżej później dopiero, wypytywany o szczegóły, da pewne dodatkowe wyjaśnienia. Nic dziwnego więc że z chwilą pojawienia się tendencyj zbliżenia szkoły do życia musi ulec zmianie także technika nauczania. Miejsce dawnego t. zw. „Fragesystemu" zajmuje coraz częściej swobodna rozmowa między nauczycielem i uczniami

(t. zw. Unterrichtsgesprach). Nie każdy jednak uświadamia sobie należycie te różnice w technice nauczania. To też bardzo pouczające pod tym względem są uwagi Scheucha w artykule „Sprechübungen auf der Oberstufe der Volksschule und in der Hauptschule" (Eine noch nicht immer beachtete Forderung unserer Lehrplane; Schulreform 1932, Z. 5), w którym autor w sposób bardzo plastyczny przeciwstawia oba systemy pytania.

N. p. na lekcji gramatyki. Nauczyciel dawnego typu zapytuje: „Jak nazywamy główne części zdania?" Uczeń odpowiąda: „Podmiot i orzeczenie" a na uwagę nauczyciela: „Mów pełnem zdaniem"; poprawia się: „Główne części zdania nazywamy: podmiot i orzeczenie". Zarówno jedna jak druga odpowiedź pod względem językowym — małowartościowa. Inaczej postąpi w takim wypadku nauczyciel nowego typu. Przyszedłszy do klasy, powie on: „Uczyliśmy się niedawno, że każde zdanie ma kilka głównych części. Co powiesz o tem X? W razie zaś niedostatecznej odpowiedzi nie będzie on pytał dalej, jak rozpoznaje się owe części lub jak się one nazywają, lecz conajwyżej zapyta: „Cóż więcej?" „Czy już wszystko"? i t. p. W ten sposób uczeń przyzwyczai się do tego, że wywołany przez nauczyciela do odpowiedzi, musi wydobyć z siebie wszystko, co wie o danej rzeczy, nauczy się jednocześnie wyrażać swe myśli w sposób jak najpoprawniejszy i zrozumiały dla otoczenia. Podobnie musi się dziać także na lekcjach innych przedmiotów. Zamiast więc prowadzenia rozmówek tego mniejwięcej typu: N. „Co mieliśmy na dziś do powtórzenia " — U. „O glinie, proszę pana nauczyciela" — N. „Jakie rodzaje gliny poznaliśmy?" — U. Poznaliśmy..." — N. „Jakiej barwy jest glina?" — U. „Glina jest barwy..." — N. „Jaki zapach ma glina " — U. „Glina ma zapach...." i t. d. lub wysłuchiwania ustępów, wyuczonych napamięć z podręcznika — nauczyciel zagai lekcję poprostu w taki mniejwięcej sposób: „Mamy dziś zebrać sobie nasze wiadomości o glinie. Jakiż będzie plan naszej pracy?" Otrzymawszy od uczniów różne na ten temat propozycje, wypisze nauczyciel na tablicy n. p. taki plan: 1. Doświadczenia robione w szkole; 2. Własne obserwacje; 3. Właściwości gliny; 4. Użytek gliny, poczem uczniowie zaczną kolejno rozwijać poszczególne punkty, rola zaś nauczyciela ograniczy się do rzucanych od czasu do czasu pytań pobudzających n. p. „Czy niczego ważnego nie zapomnieliśmy?", „Kto może jeszcze coś dodać do tego", „Może ktoś potrafi ująć tę sprawę inaczej? i t. p. Jest to więc sposób prowadzenia lekcji, który nie rozprasza wciąż uwagi uczniów drobiazgowemi pytaniami: co, jak, dlaczego i t. p., lecz który daje tylko uczniom podnietę do ciągłego myślenia i swobodnego wypowiadania swych myśli. Że zyskuje na tem nietylko sprawność językowa, lecz także opanowanie materjału rzeczowego, tego dowodzić nie potrzeba. Dzieci, w ten sposób uczone na stopniu niższym, przyjdą do wyższych oddziałów szkoły powszechnej lub do t. zw. Hauptschule z takim zasobem wyrażeń i zwrotów oraz z taką wprawą językową, że będzie już tam można swobodnie uprawiać systematyczne ćwiczenia w mówieniu, wymagane przez program na stopniu wyższym.

Skąd czerpać tematy do tych ćwiczeń? Przedewszystkiem z bezpośrednich przeżyć dzieci. Niech uczniowie opowiadają, jak obchodzili swoje urodziny czy imieniny, gdzie byli w niedzielę na przechadzce, co widzieli na meczu, co zbudowali ze swoich klocków, jak zakwitła pelargonja na oknie, co robi ich kanarek lub inne ulubione stworzenie i t. p. Dużo tematów dostarczy też lektura. Należy dać dzieciom najpierw do ręki zbiór krótkich i wesołych powiastek i pozwolić im wybrać do zreferowania to, co im się najbardziej podoba.

Następnie niech sięgną do własnych książek lub bibljoteki szkolnej, niech zreferują rozdział, który im się najbardziej podobał albo treść całej książki, by zyskać dla niej nowych czytelników. Wreszcie można przejść do sprawozdań o charakterze rzeczowym, wymagających już dłuższych obserwacyj lub doświadczeń n. p. Mój zbiór marek, dwa tygodnie spostrzeżeń meteorologicznych, ulepszenia w moim aparacie radjowym i t. p. Pozatem może uczeń wybrać sobie temat z każdej dziedziny, która go specjalnie interesuje.

Przy wygłaszaniu takich przemówień należy przestrzegać, by uczniowie nie odczytywali ich z notatek jako też nie wyuczali się tekstu napamięć. W wypadkach wyjątkowych musi się oczywiście do tego dopuścić, zwłaszcza uczniów nieśmiałych i lękliwych, ideałem jednak jest, by uczniowie wygłaszali swe przemówienia zupełnie swobodnie, sięgając tylko od czasu do czasu do swoich zapisków po potrzebne daty, cyfry, cytaty i t. p., jako też przypominając sobie na tej podstawie główne punkty swego referatu. Techniki układania takich planów trzeba oczywiście uczyć specjalnie podczas lekcyj szkolnych, prowadzenie bowiem takich zapisków — także niezależnie od przemówień jest rzeczą bardzo trudną, jednocześnie zaś bardzo pożyteczną. Porządek przemówień nie może oczywiście opierać się na porządku alfabetycznym nazwisk, lecz musi się liczyć w miarę możności ze swobodnym wyborem tematów i terminów przez uczniów.

Systematyczne uprawianie ćwiczeń w mówieniu na lekcjach języka ojczystego zapewni korzyści także innym przedmiotom nauczania. Uczeń, wyszkolony pod względem językowym, potrafi jaśniej przedstawić materjał, przyswajany z różnych dziedzin wiedzy, co więcej, wdrożony do samodzielnego zbierania materjału z osobistego doświadczenia i lektury, potrafi samodzielnie korzystać z podręczników i wybierać z nich to, co posłuży mu do wypełnienia luk w jego przygotowaniu naukowem. Wreszcie po ukończeniu szkoły uczeń taki będzie mógł śmiało wystąpić jako twórczy współpracownik na tych polach, na których obok rozwoju umysłowego potrzeba także pewnej kultury językowej, gdzie trzeba walczyć słowem o słuszność pewnych idei czy przekonań. To też konferencje nauczycieli wyższych szkół powszechnych (t. zw. Hauptschulen) w Austrji specjalną uwagę poświęciły zagadnieniu t. zw. ćwiczeń w mówieniu i powzięły w tej sprawie szereg wniosków (Schulreform, 1932, Z. 6/7), których nie przytaczamy na tem miejscu tylko dlatego, że pokrywają się one w wielu punktach z poglądami, szerzej rozwiniętemi w omówionym właśnie artykule.

W. Szyszkowski.

Sprawozdania i oceny.

Henryk Życzyński. *Materjały psychologiczne w literaturze.* Uwagi nad współdziałaniem psychologa i polonisty w szkole średniej. Lublin 1933. Nakładem Zarządu Okręgu i Koła Lubelskiego T. N. S. W. Str. 38+2 nlb.

Zasada korelacji winnaby znaleźć na lekcjach psychologji szerokie zastosowanie. Prof. Życzyński zajął się przedstawieniem związków między nauką psychologji i języka polskiego. Zdaniem jego, aczkolwiek zasadniczą metodą psychologji jest introspekcja, to jednak metoda ta daje na gruncie szkolnym zbyt ubogi materjał. Niewszystkie przeżycia można wywoływać na po-

czekaniu, a wspomnienia uczniów, na które możnaby się powołać, okazują się zwykle skąpe i niedokładne. Potrzebne są jakieś przykłady przeżyć, dostępnych wszystkim uczniom i dlatego bardziej nadających się do wspólnego omawiania. Z pomocą przyjść może psychologowi literatura, która zawiera stany psychologiczne w postaci ustalonej i jakby spetryfikowanej. Stany psychiczne, występujące w dziełach literackich, są dostępne wszystkim czytelnikom; można się w nie wczuć i poddać rozbiorowi. To też wniosek prof. Życzyńskiego w sprawie współdziałania polonisty z psychologiem winien być w zasadzie przyjęty. Niewątpliwie współpraca tego rodzaju miała już miejsce niejednokrotnie w praktyce szkolnej.

Nasuwają się jednak małe zastrzeżenia. Jeśli przy nauczaniu psychologji brak nam pewności, czy dany uczeń przeżywa istotnie to, o co nam chodzi, to w większym jeszcze stopniu odnosi się to zastrzeżenie do wrażeń, dostarczanych przez sztukę. Wiele mówi się o swoistości doznań estetycznych, które posiadają własne, odrębne cechy. Nie można zatem utożsamiać tych czy innych przeżyć młodzieży, wywołanych przez lekturę, ze zwykłemi, życiowemi zjawiskami psychicznemi. Sztuczne zaś abstrahowanie z żywego dzieła sztuki czynników psychologicznych może mieć następstwa niepożądane. Nie można również mieć pewności, czy intencje twórców zostaną przez młodzież wiernie odczute i odtworzone. Wreszcie warto wspomnieć, że stany psychiczne w dziele literackiem nie są zgodne z stanami rzeczywistemi, że o t. zw. prawdzie psychologicznej w sztuce należy mówić z dużą ostrożnością: artysta wprowadza w grę pewne zmiany i uproszczenia, których niedocenianie mogłoby przytępić wrażliwość estetyczną. Zachodzi obawa, że zbyt daleko posunięta współpraca mogłaby doprowadzić z jednej strony do przesadnego psychologizowania i wadliwego nastawienia uczuciowego na terenie literatury, z drugiej zaś — do zbyt literackiego ujęcia życia psychicznego. Właśnie ze względu na to, że obie dziedziny mają ze sobą czynniki wspólne, należałoby przestrzegać granic kompetencji i nie dopuszczać do ich zatarcia.

Wypowiedziane zastrzeżenia nie zmierzają bynajmniej do zaprzeczenia słuszności prof. Życzyńskiemu. Chodzi jedynie o podkreślenie konieczności taktu i umiaru. Psycholog pamiętać będzie, że mimo wszystko bezpośrednie doświadczenie i obserwacja uczniów stanowi dlań materjał podstawowy, a w stosunku do literatury zachowa odpowiedni dystans i rezerwę. Wówczas z pewnością uda mu się uniknąć wielu niepotrzebnych nieporozumień, z których najbardziej przykre byłoby pomieszanie przez uczniów literatury — z życiem.

Autor rozwija swoje założenie ogólne na szeregu przykładów. Mówi o jaźni, fantazji, stanach uczuciowych, woli i teorji wartości, wskazując dzieła literackie, których uwzględnienie mogłoby się okazać pomocne przy poszczególnych działach psychologji. Oczywiście nie chodziło o wyczerpanie wszystkich możliwości, lecz jedynie o ilustrację wybranych zagadnień. Uzupełnienia narzucają się same przez się; na tem właśnie polega siła zapładniająca książki, która winnaby rozbudzić inicjatywę i pomysłowość nauczycieli. Takie postawienie sprawy przez autora jest znacznie owocniejsze, niż narzucanie gotowych schematów, których bezduszne wcielanie w życie często oddaje złe usługi młodzieży.

Między wierszami p. Życzyński daje wyraz swych osobistych poglądów na pewne zjawiska psychiczne i kulturalne. Niektóre z nich pobudzają do sprzeciwu. Nie zamierzając podejmować rozleglejszej dyskusji, chcemy

jedynie zwrócić uwagę na jednostronne oświetlenie haseł racjonalizmu, potraktowanego nieprzychylnie. Zdaniem autora, racjonalizm „jako taki osłabiał świadomość narodową, która opiera się przedewszystkiem na uczuciu, skutkiem czego racjonaliści ciągną ku kosmopolityzmowi (str. 26)". Nasza historja i literatura świadczą o czemś wręcz odwrotnem. Z wpływami racjonalizmu wiąże się u nas — mimo wszystko — potężny wzrost patrjotyzmu. Przy tej sposobności warto przeciwstawić opinji p. Życzyńskiego zdanie, wypowiedziane w rozprawie Z. Jabłońskiej-Erdmanowej p. t. *Oświecenie i romantyzm w stowarzyszeniach młodzieży wileńskiej na początku XIX w.* (Wilno 1931). Autorka stwierdza związek między wzrostem uświadomienia narodowego a racjonalizmem, dzięki któremu ojczyzna nabiera „polotu oderwanych prawd oświecenia, czegoś z nierealnego uroku idei..., dematerjalizuje się, odzmysławia".

Rozprawka p. Zyczyńskiego dotyka ważnych zagadnień szkolnych, na które zwracano dotychczas w podręcznikach zbyt małą uwagę. Dlatego powinnaby się znaleźć w rękach fachowców. Może się ona przyczynić do pogłębienia nauki psychologji i literatury na terenie gimnazjum.

M. Giergielewicz.

Juljusz Ippoldt: *Jak młodzież naszą zachęcić do czytania?* Wydawn. Współpraca domu i szkoły w dziele wychowania młodzieży. Nr. 7 Książnica-Atlas. Lwów—Warszawa 1932.

Maksymiljan Józef Ziomek: *Nie jestem już dzieckiem.* Kraków. Nakładem Instytutu Administracyjno-Gospodarczego 1933.

Połączyłem ze sobą dwie te broszurki, ponieważ traktują one o tym samym temacie, rozwiązując go jednak ze zgoła odmiennego stanowiska.

Pan Ippoldt omówił zagadnienie, postawione w tytule, bardzo metodycznie, w kilku rozdziałach. Zaczął od „Pochwały książki" Makuszyńskiego[1]), a przeszedł następnie do stwierdzenia dzisiejszego zaniku czytelnictwa wśród młodzieży (R. I); w dalszym ciągu zastanawia się, czem p o w i n n a być książka dla młodzieży (R. II.), jak szkoła może przyczynić się do umiłowania książki, i co może zdziałać dla podniesienia czytelnictwa poza nauką szkolną (R. III i IV) wreszcie, jak rodzice mogą współdziałać w rozprzestrzenianiu czytelnictwa wśród swoich dzieci.

Rozważania p. Ippoldta na powyższe tematy odznaczają się jednak dziwną jakąś oschłością i urzędowością. Punktem wyjścia dla niego jest przedewszystkiem jego własny pogląd, j e g o własna wola. Chce przerobić młodzież, jej usposobienie, jej stosunek do rzeczywistości według siebie, ponieważ wie, że chce

---

[1]) W odsyłaczu zawiadamia p. Ippoldt, że kazał tą piękną pochwałę w ładnem typograficznem wykonaniu oprawić w ramki i umieścić we wszystkich klasach Gimnazjum Żeńskiego im. Król. Jadwigi w Krakowie. Przyznam się, że do tego aktu p. dyrektora nie przywiązuję żadnej wagi, ani nie przypisuję mu ż a d n e g o znaczenia wychowawczego. Przedewszystkiem sama *Pochwała* jest zbiorem pięknobrzmiących, a bezwartościowych fałszywych frazesów („Książka, to cudo promieniste, to złota iskierka...... Bez niej wyglądałoby życie nasze jak lodowa pustynia i t. d. i t. d. w stylu Makuszyńskiego), a powtóre typ propagowania idei przez umieszczanie napisów na ścianach szkoły został chyba już zanadto zdyskredytowany, ażeby zawiadamiać publicznie o jego stosowaniu we własnym zakładzie.

i dąży do dobra, piękna i prawdy. Nie istnieje dla niego badanie przyczyn, istnieje stwierdzanie faktów i chęć ich przeinaczania. A przeinaczyć je może... szkoła i nauczyciel (idealnie pojmujący zawód pedagogiczny) przez przytoczenie kilku przykładów z życia uczonych ludzi, co „niewątpliwie obudzi zainteresowanie dla pracy naukowej i poszanowanie dla wiedzy" (str. 15) przez odpowiednie wyposażenie bibljoteki, dobrowolność lektury, stworzenie atmosfery, przepojonej pięknem sztuki, przez prowadzenie kółek samokształcenia, wieczory literackie, popieranie produkcji uczniów, przyzwyczajanie do prowadzenia dzienniczka lektury, przez urządzanie t. zw. „przeglądów najnowszej literatury naukowej i beletrystycznej". Rozpatrując te „środki", widzimy całą ich jednostronność, pomijając już sprawę wątpliwej ich wartości dla propagandy czytelnictwa. Jednostronność ta polega na zupełnem zaniedbaniu sprawy dziecka i jego naturalnych, indywidualnych zainteresowań, które powinny dla pedagoga współczesnego stanowić punkt wyjścia i główny wyznacznik postępowania.

Książeczka p. Ziomka — zbyt mała i dobra (stron 16 druku) — jest jakby uzupełnieniem i poprawieniem stanowiska p. Ippoldta. Niefortunny i nieuzasadniony jest tytuł artykułu i tytuły rozdziałów (Czy i dlaczego? — Jak? — Co? —) zaciemniające myśl autora. Za najdonioślejszy ustęp z całej broszurki (zawierającej z jednej strony zbyt pobieżne i powierzchowne uwagi, z drugiej strony za daleko idącą, aż naiwną, pryncypialność dociekań: np. czy należy czytać książki?) uważam zdanie, które cytuję w całości: „Zamiast skierowywać całą energję w kierunku zwalczania tych przejawów zainteresowań młodzieży (kino, sport), które lepiej odpowiadają jej ustrojowi i nastrojowi współczesnemu, lepiej uzgodnić te zainteresowania z dążeniem do książki i wciągnąć je w kierat propagandy książkowej" (str. 7). W dalszym ciągu rozwija autor tę podstawową myśl; w ostatnim rozdziale zestawia bibljografję książek i czasopism, informujących o książce do czytania i o czytelnictwie.

Obydwie książeczki są etapami wstępnemi do naukowego i wyczerpującego zainteresowania się sprawą czytelnictwa młodzieży. Zdaje się, że zagadnienie to w tej chwili już jest dostatecznie przygotowane przez szereg artykułów zagranicznych i polskich. *J. Saloni.*

Stefan Papée: *Jak wyzyskać kulturę miejscowego środowiska dla przeprowadzenia osi programowej „Polska i jej kultura" (I kl. gimnazjum).* Poznań 1934.

Szesnastostronnicowa broszurka dra Papéego rozwija na tle ogólnem znaczenia regjonalizmu w nauczaniu bardzo dokładnie zebrane wskazówki, jak można prowadzić naukę języka polskiego, a częściowo i historji, w Poznaniu, z uwzględnieniem czynnika regjonalnego. Książeczka ta powinna więc w pierwszym rzędzie znaleźć się w rękach nauczycielstwa poznańskiego; ale zainteresować powinna również i szersze koła nauczycieli, dla których stanowić może przykład uwzględnienia regjonalizmu w nauczaniu. Należałoby życzyć, aby inicjatywa dra Papéego znalazła naśladowców i kontynuatorów i na innych terenach Polski, co w rezultacie dałoby szeroko ujętą literaturę informacyjną, tak bardzo dziś potrzebną w związku z realizacją nowych programów.

W stosowaniu praktycznem regjonalizmu w nauczaniu należałoby jednak przestrzec przed zbytnią wyłącznością w tym zakresie; czynnik regjonalny wysuwa się na plan pierwszy w szkole powszechnej; natomiast w gimnazjum stanowi on — i słusznie — tylko „rozszerzenie i uzupełnienie programu zasadniczego", oraz „charakteryzuje metodę nauczania". Zbyt długie i wyłączne tkwienie w regjonalizmie mogłoby w rezultacie zacieśnić pole widzenia młodzieży i zasklepić ją w niepożądanym prowincjonalizmie. *J. Saloni.*

B. Kubski, M. Kotarbiński, E. Zarembina. *Elementarz.* (Metoda zdaniowa). Lwów. Jakubowski.

I. Materjał przygotowawczy.

Autorzy elementarza dają osiem obrazków, których treścią jest życie domowe i szkolne z dziedziny higjeny i kultury dnia codziennego dwóch chłopców. Szkoda, że nie uwzględniono w tym dziale obrazków z życia dziewcząt, które później w elementarzu jednak występują.

Ta część przygotowawcza wiąże się z innemi częściami tych książek.

II. Treść elementarza.

W myśl założeń programu autorzy czerpią treść z najbliższego otoczenia dziecka, którem jest przedewszystkiem dom. Uwzględniają jednocześnie aktualność przyrodniczą, religijną i narodową, związaną z porami roku, uroczystemi świętami, zwyczajami czy obyczajami. Książeczka ma do pewnego stopnia treść ciągłą, zgrupowaną około prac, zajęć i zabaw kilkorga dzieci, które są bohaterami całej książki.

Treść czytanek ma charakter przedewszystkiem realistyczny. Pierwiastków fantastyczno-iluzyjnych niewiele.

III. Punkt wyjścia.

Punktem wyjścia jest najczęściej obrazek, najczęściej, chociaż niezawsze, przedstawiający pewną akcję. Treść obrazka dostarcza materjału do czytania.

IV. Zdania podstawowe.

Jak wyżej wspomniałam, treść zdań podstawowych wiąże się z obrazkami, które są punktem wyjścia przy czytaniu.

Utarło się mniemanie, że przy metodzie zdaniowej obojętne są wartości fonetyczne i graficzne wprowadzanych zdań. W zasadzie tak nie jest. Muszą one odpowiadać zarówno pewnym warunkom semantycznym, jak graficznym i fonetycznym.

Jak nie jest obojętną treść, tak nieobojętną jest forma graficzna, którą dziecko ma uchwycić okiem i odtworzyć ręką, ważna jest również strona fonetyczna, bo jednak w naszych warunkach przejście do analizy i syntezy następuje stosunkowo szybko, a materjał podstawowy przedewszystkiem powinien służyć do analizy i syntezy.

W trosce o powyższe wartości autorzy z początku dają zdania krótkie, o nieskomplikowanej grafice, pisowni fonetycznej.

Wprowadzają następujące zdania:

1. *to Olek* 2. *a to Romek* 3. *to szkoła* 4. *to dom* 5. *to jest sad* 6. *tu są owoce* 7. *Olek i Romek idą* 8. *tata daje im owoce* 9. *mama myje owoce,* unikają więc monotonji składniowej, fonetycznej i graficznej.

Po kilkunastu jednak zdaniach podstawowych prostych autorzy przechodzą do zdań długich, trudnych, niejednokrotnie do całych tekstów, składających się z nieznanych dzieciom wyrazów, zdań i liter.

V. Grafika.

Autorzy podają 14 stron tekstów, drukowanych wielkim alfabetem patyczkowym. Jest to eksperyment zarówno niebezpieczny, jak zupełnie zbędny, Dzieci przyzwyczajają się do drukowania dużych liter, ręka nie nabiera tych sprawności, które są potrzebne do zaokrąglania elementów liter pisanych; po przyswojeniu sobie tych obrazów graficznych muszą o nich

zapomnieć i przejść do pisma, by potem po raz trzeci zmienić obraz wzrokowy przy opanowywaniu normalnego druku. Biada nauczycielowi, jeśli dziecko przyswoi sobie tak dobrze wielki alfabet patyczkowy, że zacznie drukować wtedy, gdy już powinno pisać. Pozostałe części książki pod względem graficznym nie budzą żadnych wątpliwości.

VI. Analiza i synteza.

Po wprowadzeniu 9 zdań podstawowych autorzy dzielą je na wyrazy i tworzą z nich nowe zdania. Na stronie 24, 25, 26 i 27 po opanowaniu kilkunastu zdań i wyrazów tak zestawiają wyrazy, że dziecko musi zwrócić uwagę na ich budowę, wyodrębniając w nich podobne części. Narazie temi częściami będą sylaby, które mają jednocześnie samodzielne znaczenie wyrazów. Od 29 strony dzieci wyodrębniają tylko głoski i litery.

Synteza robiona jest w obrębie najpierw znanych, potem i nowych wyrazów.

Analiza i synteza w tym elementarzu robione są na tyle dyskretnie, że nauczyciel nie może się w tym dziale nauczania oprzeć tylko na elementarzu, musi go często traktować jako książkę pomocniczą, dostarczającą tekstów i obrazków. Nauczyciel musi wziąć inicjatywę w swoje ręce, uzupełniać materjał do analizy i syntezy.

Od strony 48 autorzy bardzo zwiększają wymagania, stawiane dzieciom, dają teksty bardzo trudne, wyrazy kilkosylabowe, posiadające czasem niefonetyczną pisownię.

Obydwa elementarze stwarzają iluzję, że nauczanie czytania i pisania metodą zdaniową jest bardzo łatwe i proste, gdy tymczasem jest to metoda, wymagająca wielkiej czujności ze strony nauczyciela.

VII. Metoda zdaniowa.

Zkolei chciałabym zastanowić się, jak wygląda metoda zdaniowa w tym elementarzu.

Należy stwierdzić, że wypadła zbyt skrajnie, ponieważ bardzo silnie przechyla się na stronę metod analitycznych. Tę skrajność widzę w wielkiej ilości zdań, wprowadzanych jako całość. Nasuwa się teraz pytanie, czy w tych warunkach, kiedy nasz język posiada tak wielką ilość wyrazów, mających fonetyczną pisownię, potrzebna jest ta cała chińszczyzna, jaką jest odczytywanie t. zn. przyswajanie całych stronic tekstów trudnych, nieznanych, w których występuje kilka lub kilkanaście zupełnie nowych wyrazów, składających się z nieznanych liter. Dlaczego w naszych warunkach językowych sprowadzać metodę zdaniową do metod o takiem silnem zabarwieniu analitycznem? Czy dlatego, że tak uczy szkoła angielska i amerykańska; ale wartości fonetyczne, etymologiczne i składniowe tamtego języka są zupełnie inne (wyrazy krótkie o niefonetycznej pisowni, duża ilość wyrazów nieodmiennych, przypadki). Tam trzeba znać wyraz, a potem można go czytać, u nas nie potrzeba ,,wbijać" w pamięć setek wyrazów. Zresztą szkoła angielska i amerykańska nie uczy w tem tempie czytania i pisania, co my. W naszych warunkach wyrazy *piłka, piłce, piłkami, piłkach* to nowe zupełnie kompleksy liter, to prawie zupełna zmiana obrazu wzrokowego; dlatego metoda zdaniowa na gruncie polskim musi mieć charakter analityczno-syntetyczny, zwłaszcza jeżeli w wyniku nauczania przez 205 dni pracy szkolnej mamy osiągnąć ,,umiejętność powolnego, ale wyraźnego czytania łatwych tekstów".

J. Żmichowska-Rytlowa.

H. Grotowska i H. Radlińska *Książka o życiu i pracy*, Cz. III Lwów, Jakubowski.

W związku z wyjątkową rolą języka polskiego w szkole zawodowej wyłania się ważna sprawa odpowiedniego podręcznika do nauki języka ojczystego.

Szkoła zawodowa, zbudowana na podłożu siedmiu oddziałów szkoły powszechnej, przyznając językowi polskiemu wprost mikroskopijną ilość czasu, równocześnie czyni z godzin z polskiego naukę czytania i pisania, stylistyki, gramatyki, literatury i kultury i t. d.

Jak w związku z tem określeniem zadań języka polskiego winien wyglądać podręcznik dla szkoły zawodowej?

Będzie on obrazem życia ludzkiego, jego zmagań i wysiłków, odtworzy piękno pracy i rolę tejże — jako podstawy wszelkich społeczeństw i państw.

Przemawiając do serca i wyobraźni ucznia, winien on równocześnie dać jemu pewną sumę wiadomości z dziedziny kultury i cywilizacji — z mnogich dziedzin nauki i wiedzy ludzkiej, roztoczyć obraz państwa, powiedzieć, jakie obowiązki ciążą na obywatelu. Nauczyciel szkoły zawodowej musi zrezygnować z wszelakich górnych ambicyj, jakie cechują polonistów szkół średnich, dążyć zaś będzie do dania uczniowi pewnej sumy wiadomości z dziedziny kultury, do rozwoju jego umysłu, do wyrobienia w nim myślenia i poprawnego wyrażania swych myśli, do rozumnej wreszcie lektury książki i gazety.

Nader więc trudną rzeczą będzie stworzenie podobnej książki, któraby wolna od zbędnych rekwizytów przesadnej uczoności, w sposób powabny i żywy przemówiła do młodego czytelnika-zawodowca.

Literatura podręcznikowa polska dla szkoły zawodowej jest niestety nader uboga. Większość książek to kompilacyjne zbiory przeróżnej poezji i prozy bez jakiejkolwiek myśli przewodniej i planu.

Brak w nich związania z życiem i ze współczesnością oraz ujęcia zagadnień gospodarczo-społecznych.

W ciągu lat ostatnich pojawił się nowy podręcznik pióra Grotowskiej i Radlińskiej p. t. „Książka o życiu i pracy". Ostatni tom dzieła, zrzędu trzeci, ukazał się na półkach księgarskich kilka miesięcy temu.

Oto uwagi, jakie nasunęły się w związku z posługiwaniem się powyższym podręcznikiem. Książka rozpada się na 4 działy: I — Życie codzienne (My młodzi, Rodzina, Kultura dnia codziennego, Poznamy się); II — Sztuka i przyroda; III — Praca i wczasy; IV — Wartości. Uzupełnieniem książki są „rozważania" dla ucznia — objaśnienia wyrazów, skorowidz i poradnik dla ucznia co do wyboru książek.

Dział pierwszy liczy 31; II — 14; III — 22; IV — 32 pozycyj.

Wśród autorów znajdujemy 11 pisarzy obcych, utworów poetyckich mamy 37.

Utwory, pomieszczone w podręczniku, są to przeważnie urywki z większych dzieł (powieść — monografja — rozprawa naukowa, praca społeczna — i t. d.).

Jak z planu podręcznika wywnioskować można, autorkom przyświecała myśl rozszerzenia przed młodym czytelnikiem obrazu życia ludzkiego.

Wychodząc od kręgu rodziny, sięga książka do świata przyrody i sztuki, zajmuje się zagadnieniem pracy, wykazując, w czem tkwi rzeczywista wartość człowieka.

Pomysł naprawdę szczęśliwy, zwłaszcza jeżeli się przypomni zadania, jakie ma do spełnienia szkoła zawodowa.

Utwory mniejwięcej szczęśliwie dobrane — chociaż możnaby wysunąć szereg zastrzeżeń (a więc: cykl cały: *Kultura dnia codziennego* nie znajduje jakoś odpowiednika w podanych utworach.)

Niektóre z wierszy — jak dla poziomu kursu III (lata 17—20) — są zbyt dziecinne. *(Dziecko — Imieniny).* Niektóre zbyt trudne. *(Przy szumie drzew).* Niektóre treścią swą niebardzo odpowiednie. *(Szacunek dobrej żony).* Możnaby również zmienić niektóre utwory z cyklu *My młodzi.*

Zarzuty te jednak nie pomniejszają wartości książki, stanowiącej naprawdę antologję pięknych urywków z dzieł pisarzy polskich i obcych.

Wolne od nużącej a jałowej dydaktyki, przemówić mogą do duszy i wyobraźni czytelnika. Na ich podłożu można wysunąć szereg zagadnień. Są doskonałym punktem wyjścia do rozważań na tematy życiowe — ogólnoludzkie, na sprawy dnia bieżącego, na istotę życia jednostki, społeczeństwa i narodów.

W rękach nauczyciela staje się książka instrumentem, na którym może tenże potrącić o przeróżne strony duszy ludzkiej.

W nowem wydaniu wskazane jednak będzie w szerszej mierze sięgnąć do współczesności i do życia polskiego, do zagadnień z dziedziny państwowości polskiej (np.: sprawa obrony państwa — lud — regjonalizm — muzea — wojny polskie — legjony — życie K. O. P. — P. W. i t. d.), zamiast wyjątków dać oryginalne utwory (wzorem: wypisy Balickiego i Maykowskiego).

Przy wszelkich wypisach najtrudniejszą sprawą — dobór odpowiedniego materjału. W tym zaś wypadku trudności jeszcze wzrastają o tyle, iż książka przeznaczona jest dla szkoły zawodowej, w której język polski jest przedmiotem jedynym, dającym uczniowi pewne wykształcenie humanistyczne z dziedziny kultury ogólnoludzkiej przed wejściem w świat do życia samodzielnego.

Stąd obok odpowiednio przemyślanej treści niezbędne są: piękna szata zewnętrzna i bogactwo materjału ilustracyjnego (także barwnego) — ilustracje w książce ,,O życiu" pozostawiają wiele do życzenia.

Podręcznik podobny stanie się w ten sposób pewnem ,,Vade mecum" w dziedzinie kultury — myśli — piękna.

Na szczególne podkreślenie zasługują w ,,Książce o życiu" głęboko a trafnie ujęte pytania ,,do rozważań", słowniczek (w nowem wydaniu należy go rozszerzyć), oraz wykaz książek godnych czytania (sam wybór mógłby być również przedmiotem dyskusji!).

Należy oczekiwać, iż podręcznik Grotowskiej i Radlińskiej znajdzie w szkołach zawodowych najszersze zastosowanie.

L. Stolarzewicz.

Z doświadczeń Uniwersytetu Powszechnego m. st. Warszawy.

Praca zbiorowa pod redakcją J. Baranowskiej, Wyd. Inst. Oświaty Dorosłych, Nr. 86, Warszawa 1933.

Postanowiłem zwrócić uwagę na niniejsze wydawnictwo dlatego, że spotykamy się w niem z pewnym typem pracy nauczyciela-polonisty, o którym nie było dotąd wzmianki w naszem czasopiśmie. Mam na myśli niezwykle odpowiedzialny trud nauczania języka pol. w instytucjach oświaty dorosłych. Taką właśnie instytucją jest Uniwersytet Powszechny m. st. Warszawy, dający możność dalszego kształcenia się osobom pracującym zawodowo, które posiadają zasób wiadomości w zakresie szkoły powszechnej. Kurs nauki obejmuje dwa lata, poczem absolwenci, pragnący dalej pracować nad sobą, mogą uczęszczać na t. zw. koła samokształceniowe.

Polonistę zainteresują w sprawozdaniu Uniw. Powsz. dwie prace: p. Ireny Drozdowicz-Jurgielewiczowej *Literatura polska w Uniw. Powsz.* oraz p. I. Borkowskiej-Nelkenowej *Nauczanie literatury pol. w uniw. powsz. dla dorosłych (I. Kurs ogólnokształcący II Koło samokształcenia).* Dają one całokształt informacyj o celach, metodach i programie lit. pol. w Uniw. Powsz. Jakkolwiek uwagi wspomnianych autorek odnoszą się do terenu oświaty pozaszkolnej, zawierają jednak liczne wskazówki, które mogą być pożyteczne i dla polonistów, pracujących w szkolnictwie. Dotyczy to głównie sprawy, która organicznie wiąże się z samą istotą kursów dla dorosłych, ale zarazem jest dziś bardzo aktualna w szkolnictwie systematycznem. Mam na myśli dostosowywanie programu do poziomu danego zespołu i jego zainteresowań przy jednocześnie nieugiętem realizowaniu ze strony nauczyciela samych celów nauczania. Na terenie Uniw. Powsz. dochodzi to uelastycznienie programu do szczytów mistrzostwa, przyczem dba się również o pchnięcie słuchaczy na drogę samodzielnego zdobywania wiedzy. Druga dziedzina — to bardzo ciekawe sprawozdania w zakresie nauczania literatury nowszej i najnowszej, które stanowią w Uniw. Powsz. zasadniczy ośrodek lub punkt wyjścia. Cele, które przyświecają nauczaniu literatury w U. P., są następujące: rozbudzenie zainteresowania książką, nauczenie dobierania sobie książek, danie ,,umiejętności czytania" i myślenia przy czytaniu, rozwinięcie smaku estetycznego, nauczenie prostego, jasnego oraz swobodnego mówienia i pisania.

Na szczególną uwagę zasługują wzmianki o sposobach kształcenia smaku literackiego. Dowiadujemy się, jak to w pierwszej fazie obcowania z literaturą słuchacze przywiązują wagę do fabuły tematu i jak zczasem wyrabia się w nich wrażliwość na jakość traktowania tematu przez autora. Czytamy o sposobach zwalczania snobizmu w zakresie czytelnictwa, mającego swe źródło w upodobaniach danej sfery społecznej, i o metodach tępienia werbalizmu. Charakterystyczny jest sposób podejścia do ,,cierpiętniczej" poezji I-ej połowy XIX w. Traktowana jako relikwja, budzi ta literatura uśmiech, natomiast przy szerokiem, możliwie socjologicznem traktowaniu zagadnień, przy opieraniu ich na platformie ogólnoludzkiej tragedja romantyzmu polskiego staje się dla słuchaczy porywającą i wielką. Bardzo cenne są też relacje, dotyczące zainteresowań reportażem literackim i scenicznym, oraz wzmianki o zużytkowywaniu teatru i kina dla dyskusyj szkolnych.

H. Schipper.

Przegląd literatury dla dzieci i młodzieży.

Bibljoteka Szkoły Powszechnej. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych. Lwów (Tomiki 1—100).

Polska i Świat Współczesny. Bibljoteka Młodzieży. Gebethner i Wolff. Warszawa 1933 (Tomiki 1—18).

Dwie nowe bibljoteczki dla młodzieży, powstałe wskutek świeżo przez reformę szkolną obudzonych potrzeb w zakresie lektury, uzupełniają się wzajemnie, stanowiąc dwa szczeble w kształceniu młodzieży drogą samodzielnego czytania. ,,Bibljoteka Szkoły Powszechnej" stanowi poziom pierwszy, gdyż

jest przeznaczona dla młodzieży do lat 13; bibljoteczka zaś Gebethnera i Wolffa jest szczeblem drugim, gdyż jej zakres ma obejmować lekturę dla młodzieży od lat 12 do 16, a więc dla młodzieży gimnazjalnej.

„Bibljoteki Szkoły Powszechnej" ukazało się dotychczas 100 tomików. Numeracja ich wskazuje, że poszczególne zeszyty wychodzą w miarę nadsyłania ich przez autorów, nie zaś cyklicznie.

Tytuł jednego z cyklów „Bibljoteki" brzmi: „Co wiesz o Polsce"? Cykl ten zawiera dotąd tylko 6 tomików p. t. *Mowa ojczysta*, lecz tym samym tytułem możnaby objąć cały dział Bibljoteki, zawierający cykle: „Miasta polskie", „Uroda polskiej wsi", „Obrazki obyczajowe", „Znakomici Polacy", „Polscy Święci", „Wojsko polskie", „Podania i legendy", „Sławne bitwy", „Słynne bitwy polskie", „Obrazki historyczne", „Malarze i rzeźbiarze polscy", „Muzycy polscy" oraz „Pisarze polscy". Bogactwo tematów, poruszonych w tym dziale, oraz subtelny ich dobór dobrze świadczą o wydawnictwie. Od podstawowej spójni narodu poczynając, którą jest mowa ojczysta, a sięgając do szczytów natchnień religijnych polskich Świętych (tomiki p. t. *Opowieść o św. Kindze, św. Stanisław Kostka, Brat Albert i jego dzieło*) oraz żywotów tych, „którym droga otwarta do nieba", albowiem „służą ojczyźnie" (*Józef Piłsudski, Ignacy Mościcki, Ks. Biskup Bandurski*) — poruszają autorzy szereg tematów bądź ze współczesności polskiej, bądź też z przeszłości, działających na młodzież wychowawczo zarówno pod względem etycznym jak obywatelsko-państwowym. Dostarczając zarazem bogatego materjału o dużych walorach poznawczych, zajmują stanowisko wielce pomocne w nauczaniu języka polskiego oraz historji. Jako przykład, że pokazano tu w równym stopniu przeszłość jak teraźniejszość polską, służyć mogą takie broszurki, jak J. Bilińskiego *Marsz, marsz Dąbrowski...* oraz J. Misiewicza *Służba Policji Państwowej*, wspólnie objęte cyklem p. t. „Wojsko polskie". W pierwszej z nich uderza przytem żywość dialogu, brak patosu oraz miła domieszka szczerego humoru.

Lukę wśród tematów całego wydawnictwa, a więc i omawianego działu, stanowi brak lektury dla dziewcząt. W przyszłości „Bibljoteka Szkoły Powszechnej" zakres swój w tym kierunku rozszerzyć zapewne zamierza, dotąd jednakże ani tomiki wydane, ani zapowiedziane, potrzeby powyższej nie uwzględniają. Na 100 zeszytów wydrukowanych oraz około 25 zapowiedzianych tylko jeden p. t. *Teofila Sobieska* dotyka sprawy udziału kobiet w polskim dorobku kulturalnym. Biorąc pod uwagę zainteresowania dziewcząt, bądź co bądź różne od zainteresowań chłopców, czyto w zakresie sztuki stosowanej, przemysłu czy poczynań humanitarnych, oraz wychowawcze znaczenie lektury — należałoby brak ten uzupełnić.

Na korzyść wydawnictwa przemawia natomiast to, iż choć recenzowany dział nie został jeszcze dotąd w swej treści wyczerpany, już wyłania się z niego obraz Polski i życia społeczeństwa pełny, pociągający wszechstronnością i prawdą. Lwów, Kraków, Warszawa, Poznań, targi i jarmarki, klasztory, kopalnie, sztuka ludowa, sztuka warstw oświeconych — oto tematy częściowo już opracowane, a częściowo zapowiedziane w najbliższej przyszłości. Ogólny poziom literacki, niezależnie od charakteru książeczek, a więc zarówno tych, które potraktowano jako broszurki popularno-naukowe (np. *Targi i jarmarki* F. Pohoreckiego, *W dżungli poleskiej* M. Stępowskiego), jak i tych, które mają charakter beletrystyczny (np. *Łysek z pokładu Idy* Morcinka) — jest bez zarzutu. Wielka staranność o poprawną formę cechuje całość wydawnictwa.

Wśród autorów znalazły się pióra o ustalonej opinji, jak Wacława Sieroszewskiego, Henryka Opieńskiego, Gustawa Morcinka, prof. Skałkowskiego, oraz nazwiska nowsze.

Drugim obszernym działem „Bibljoteki" jest grupa utworów, poświęcona zagadnieniom szerszym, które dałoby się ująć tytułem ogólnym w rodzaju „Polska wśród obcych". Tutaj zaliczyćby należało cykle p. t. „Polacy na obczyźnie", „Słowianie", „Nasi sąsiedzi" i „Co daliśmy ludzkości". Pod względem formy cała ta grupa tematów potraktowana została jednolicie: nosi charakter starannie opracowanych broszurek popularno-naukowych. Jasny druk oraz dokładne korekty stanowią zalety całego wydawnictwa.

Trzecią grupę stanowi, jak dotąd, jeden cykl p. t. „Przedstawiciele ludzkości". Tomiki już znane, a więc *Napoleon*, *Marszałek Ferdynand Foch*, poświęcone są omówieniu tych postaci historycznych z pośród obcych, których działalność wiązała się z dziejami Polski lub miała na nie wpływ. Zeszyty dalsze, zapowiedziane, odbiegają od tej linji, o ile bowiem broszurka p. t. *Wilson* ma — zdaje się — to samo założenie, to już następne, a więc *Szekspir* i *Juljusz Cezar*, tworzyć raczej będą poprostu poczet „wielkich przedstawicieli ludzkości".

Grupę tematyczną odrębną tworzy cykl p. t. „Czytanki różnej treści". Jest to zbiór powiastek dla młodzieży w czterech tomikach p. t.: *Na własnej ziemi*, *Milusińscy*, *Imieniny maku* i *Czego się Kuba od karczmy nauczył*. Żywym tokiem opowiadania wyróżnia się tomik ostatni, którego autorem jest K. Piekarczyk.

Do omówienia na innem miejscu nadają się interesujące cykle: „Geografja i podróże", „Wędrówki po świecie", „Przedmioty mówią", „Praktyczne zastosowanie nauk", „Przyroda", Fizyka i chemja". Składa się na nie dotychczas trzydzieści sześć zeszytów, pisanych żywo, przejrzyście, czytanych z zapałem przez dzieci. *Cuda teatru* Z. Nowakowskiego lub *Spór pióra z ołówkiem* T. Sinki świadczą o wielce szczęśliwem związaniu popularnej formy literackiej z treścią techniczną czy przyrodniczą, która tu bynajmniej nie obciąża lektury. „To nie jest wcale nudne" — daje się słyszeć często z ust młodych czytelników, których trzeba było początkowo namawiać, by wzięli te książeczki do ręki. W miarę ukazywania się coraz to nowych tomików „Bibljoteka Szkoły Powszechnej" może nieco nadmiernie różnicuje swój materjał, mnożąc ilość cyklów. Przejrzystość układu na tem traci. Oddzielenie cyklu „Geografja i podróże" od „Wędrówek po świecie" nie jest jasne. Żywo i zajmująco napisany tomik M. Boruckiego p. t. *Korsyka* potraktowany jest tak samo jak tomik *Włochy*, a mimo to nie należą one do jednego cyklu. Musiało się tu wkraść drobne niedopatrzenie, gdyż wszystkie te interesujące „wędrówki" czy „podróże" powinny stanowić jeden dział wydawnictwa. Tylko tem samem niedopatrzeniem można również tłumaczyć powstanie cyklu „Słynne bitwy polskie" obok cyklu „Sławne bitwy".

Niezbyt szczęśliwym pomysłem zdaje się być umieszczenie w tekście, objaśnień słownikowych, odgraniczonych od zdania nawiasem. Lepiej byłoby zrezygnować z wprowadzenia form takich, jak w „cerkwach" czy „seciny" niż tworzyć niemiłą pstrokaciznę językową przez dopisywanie nawiasowego objaśnienia „w cerkwiach" i „setka". Tem bardziej, iż w tym samym tomiku (p. t. *Wizymir* Nr. 70) spotykamy również odsyłacze u dołu strony. Stosowanie tych dwu rodzajów komentarzy wybitnie psuje lekturę.

Słabszą stroną wydawnictwa jest również wygląd zewnętrzny tomików. Druk na okładkach oraz ozdoby graficzne nie należą do udanych. Większa prostota

sprawiałaby niewątpliwie wrażenie bardziej estetyczne. A wreszcie: skoro już zostały wprowadzone okładki wielobarwne, pożądaną byłoby rzeczą, by cykle wyróżniano temi barwami. Ułatwiłoby to orjentowanie się sprzedawcom oraz bibljotekarzom szkolnym, a nawet może miałoby pewne znaczenie wychowawcze dla indywidualnych posiadaczy „Bibljoteki", którzy tym prostym sposobem uczyliby się wprowadzenia systemu działowego do swego minjaturowego księgozbioru.

Estetyczne, jasne tomiki „Bibljoteki Młodzieży" Gebethnera i Wolffa, zatytułowane zbiorowo „Polska i Świat Współczesny", stanowią zaczątek wartościowej kolekcji bibljotecznej. Ich wygląd zachęca do czytania. Bardzo piękne winiety tytułowe T. Piotrowskiego nadają im piętno nowoczesności i doskonale harmonizują z tytułem wydawnictwa i szerokim zakrojem jego treści.

Na czoło wysuwa się tu cykl pod tytułem: „Budujemy państwo", który wymownie wskazuje, iż treścią cyklu będzie literackie wcielenie hasła, wysuniętego na plan pierwszy w realizowaniu reformy szkolnej. W ścisłym związku z cyklem powyższym powstaje następny p. t. „Walki o niepodległość". Wychowawczy walor bohaterskiej postaci Marszałka Piłsudskiego, zmagań legjonowych i obrazu pierwszej wojny w obronie dopieroco odzyskanej niepodległości w latach 1919/1920 — został tu wydobyty w całej swej prostocie i pełni. Cykl następny p. t. „Bohaterowie" poświęcony został przedstawieniu szeregu tych, którzy budują polskie życie współczesne, to też w opowiadaniu J. Meissnera o Żwirce i Wigurze znaleźli się ci zasłużeni, których imiona społeczeństwo zna, w książce zaś E. Szelburg-Zarembiny p. t. *Dom wielki jak świat* znajdą czytelnicy tych wszystkich, po których pracy stąpa młodzież codziennie, nie zdając sobie często sprawy zarówno z ich codziennego bohaterstwa jak i bliskich węzłów krwi, łączących bohaterów pracy z ich dziećmi. Praca, wysiłek zbiorowy społeczeństwa i jednostek znalazły ponadto swój wyraz w cyklu „Na ziemiach polskich". Czytelnicy — entuzjaści lotnictwa będą mogli pasję swą zaspokoić, czerpiąc lekturę z cyklu „Zdobywcy świata", który rozpoczyna znów J. Meissner tomem p. t. *Na błękitnych gościńcach*. Cykl „Człowiek w pięciu częściach świata" dostarczy młodzieży, tak bardzo przez nią poszukiwanych przygód podróżniczych. Cykl „Ujarzmiamy żywioły" zapowiada dział popularno-naukowy „Bibljoteki".

Dotychczas ukazało się osiemnaście tomików wydawnictwa. Sądząc z tytułów zapowiedzi następnych, rozrastać się będą równomiernie wszystkie rozpoczęte cykle bibljoteczki.

Książki H. Boguszewskiej p. t. *Czerwone węże* (cykl „Budujemy państwo") i *Dzieci znikają* (cykl „W jednym szeregu") posiadają wielkie wartości wychowawcze. Wzruszające w swej prostocie opowiadanie o życiu rodziny robotniczej w Łodzi, bardzo żywe sylwetki bohaterów, plastyczny obraz wnętrza fabryki — stanowią nieprzeciętne wartości pierwszego utworu.

Dom wielki jak świat E. Szelburg-Zarembiny (cykl „Bohaterowie") jest to zbiór ciekawych nowelek, osnutych na wspólnym motywie; stosunku dzieci do rodziców. Na różnorodnem tle współczesnego życia przesuwa autorka przed oczyma czytelników i czytelniczek, pochodzących z różnych środowisk społecznych, szereg postaci zasłużonych pracowników, w których dzieci odnajdą rysy swych rodziców. Silna więź społeczna spaja pokolenia, a więzią tą jest praca dla dobra ogółu. Wyróżnia się tu nowela p. t. *Zwycięzcy*, której treścią jest walka górników o ocalenie kopalni od zalewu. Odrobinę monotonji do tych opowiadań wprowadza język, niezróżnicowany i niedość dostrojony

do treści oraz do postaci mówiących: lekarz, górnik, gospodarz z Cichej Wólki, nauczycielka — mówią jednakowo. Ładna książeczka H. Naglerowej p. t. *Ludzie prawdziwi* stanowi dobrą lekturę dla dziewcząt. Dostarczenie odpowiednich czytanek nietylko chłopcom ale i dziewczętom jest cenną zaletą Bibljoteki i jednym z dowodów jej wszechstronnie i harmonijnie pomyślanego planu.

Dwa tomiki nowego cyklu p. t. „Po ziemiach polskich" zapowiadają w beletrystyczną formę ujęty szereg czytanek krajoznawczych. Rozpoczyna go doświadczonem swem piórem A. Janowski.

Jędrną gwarą śląską mówią zato, jak zwykle, wszyscy bohaterowie G. Morcinka. A pozatem — inaczej małe chłopaki z kopalni, Hajki i Handzele, a jeszcze inaczej starcy, z kapłańską godnością celebrujący życie, Gałuszkowie. Ozdobą interesującego tomiku G. Morcinka p. t. *W zadymionem słońcu* (cykl „Na ziemiach polskich") jest śliczna, pełna wdzięku nowela p. t. *Uśmiech w kopalni.*

Puhar Krakowa Z. Nowakowskiego połyskuje humorem i tętni życiem. Trasa zawodnika biegnie po chodnikach starego i nowego Krakowa, co daje autorowi sposobność do zręcznego pokazania czytelnikowi zarówno zabytków miasta jak i jego współczesnego życia. Wnętrze skromnego mieszczańskiego domu, wspaniały gmach „Imci", kłótnia w tramwaju — sprawiają, iż Kraków Z. Nowakowskiego jest czemś więcej niż cennem, lecz martwem muzeum przeszłości.

Podobnie jak wyżej omówione tomiki, charakter beletrystyczny nosi również żywo, barwnie, doskonałym językiem napisana książeczka gen. Sławoj-Składkowskiego p. t. *Gdzie widziałem komendanta.* Szczerość uczucia, brak patosu, a także umiejętny ton popularyzatorski czynią z niej doskonałą lekturę dla młodzieży.

Podobnie żywem a popularnem ujęciem oraz wymowną prostotą odznacza się książka W. Lipińskiego p. t. *Wojna polska — rok 1919/20* oraz dwa tomiki gen. J. Rómmla (cykl „Walki o niepodległość"). Mimo, iż należą raczej do literatury popularno-naukowej, nie ustępują pod względem zaciekawienia czytelnika utworom beletrystycznym „Bibljoteki".

Tomiki „Bibljoteki", pisane gwarą lub zawierające wyrażenia techniczne, są opatrzone w starannie opracowane słowniczki. Należy podkreślić również czystość korekty, która sprawia, iż błędy druku należą do rzadkości tak dalece, iż można je uważać za nieistniejące. Ucierpiał pod tym względem jedynie tomik drugi, gdzie na okładce umieszczono datę „Rok 1918—1920", na karcie tytułowej zaś „Rok 1919—20".

W. Stetkiewiczówna.

Kronika.

ZORGANIZOWANA POLONISTYKA W R. 1933/34.

Jesteśmy zorganizowani; przeoraliśmy naszą glebę indywidualną w pewien kolektyw metodyczny i wychowawczy na terenie przedmiotu bodaj najważniejszego, jakim jest polonistyka. W szkole polskiej i w życiu polskiem ona to siłą własnej swej wartości staje się strażą przednią poczynań. To też perspektywa dokonanych i wykonywanych prac okazuje się rzeczą pożyteczną.

Dwukierunkowo począł się ruch polonistyczny, doprowadzony do dzisiejszej postaci: od dołu i góry. Rzesza polonistyczna, odczuwając potrzebę współpracy, tworzyła tu i ówdzie t. zw. Koła polonistów lub Sekcje przy swych organizacjach zawodowych, a Ministerstwo ze swej strony rozpoczęło planową akcję pobudzania i zespalania wysiłków twórczych nad świadomem ulepszaniem metod, wiodących ku możliwie najwydatniejszemu urzeczywistnianiu programu. Wysiłki obustronne spotkały się wreszcie i poszły harmonijnie społem.

W zogniskowaniu i nadaniu planowego kierunku całej pracy dopomogli przedewszystkiem instruktorowie ministerjalni. Za ich inicjatywą organizowano kursy dydaktyczno-metodyczne, konferencje, zjazdy, lekcje pokazowe, a wreszcie z początkiem roku szkolnego 1931/2 poczęto tworzyć Ogniska Metodyczne w poszczególnych okręgach szkolnych. W ten sposób przeprowadzony ustrój i podział pracy przy możliwie szeroko pozostawionej swobodzie i inicjatywie indywidualnej w poczynaniach organizacyjnych mógł doprowadzić w obecnym roku szkolnym 1933/4 do gęstej sieci rejonów i podrejonów polonistycznych na terenie całego Państwa.

Instruktorowie ministerjalni rozdzielili w ub. roku szk. między siebie całą Polskę na okręgi działania: p. Jadwiga Dańcewiczowa zaopiekowała się centrum i kresami zachodniemi, p. dr. Juljusz Saloni okręgami południowemi, a p. dr. Władysław Szyszkowski kresami wschodniemi. W poszczególnych okręgach utworzono i tworzy się nadal Ogniska Metodyczne, których zadaniem jest — jak ich twórca, p. nacz. Gałecki, podkreśla w swym artykule — zogniskowanie ruchu metodycznego w określonym rejonie, unowożytnienie pracy zgodnie z ostatniemi postulatami pedagogiczno-dydaktycznemi i pobudzanie twórczych wysiłków indywidualno-grupowych na terenie szkół średnich, a także powszechnych. Kierownicy Ognisk Metodycznych pozostając w stałem porozumieniu z instruktorami i ze sobą, otrzymali mandat urzeczywistniania odpowiednich postulatów na swoich odcinkach.

Przypatrzeć się więc należy wytworzonym formom tak zorganizowanej polonistyki w r. szkolnym 1933/4.

Najpierw Ogniska Metodyczne. Jest ich pięć—obecnie tworzą się dalsze. Każde z tych Ognisk obejmuje określony rejon działania oraz organizuje na odelglejszych terenach Okręgu szkolnego Kuratorjum t. zw. podrejony, pozostające pod opieką kierowników Ognisk. Tam, gdzie dotychczas niema jeszcze Ognisk, istnieją samodzielne Koła wzgl. grupy, pozostające w łączności z instruktorami ministerjalnymi.

W tej chwili sieć organizacyjna polonistyki na terenie Rzeczypospolitej przedstawia się następująco:

I. Ogniska metodyczne.

1. Bydgoszcz (kier. dr. Peliński) obejmuje dwa podrejony: *Gdyni, i Leszno*, tudzież grupy miejscowe: *Bydgoszcz, Inowrocław, Toruń, Grudziądz Tczew, Chełmno, Gdynia, Leszno.*

2. Katowice (kier. dr. Miterzanka) obejmują grupy miejscowe: *Królewska Huta, Cieszyn, Pszczyna.*

3. Kraków (kier. dr. Bielak). Podrejony: *Tarnów, Zakopane, Sosnowiec, Kielce* i grupy miejscowe: *Kraków, Nowy Sącz, Częstochowa, Radom.*

4. Lwów (kier. dr. Kijas). Podrejony: *Stanisławów, Tarnopol, Przemyśl, Rzeszów* i grupy miejscowe: *Brzeżany, Stryj, Drohobycz, Kołomyja, Jarosław, Łańcut.*

5. Łuck (kier. Nekraszowa). Grupy miejscowe: *Łuck, Kowel, Krzemieniec, Ostróg, Włodzimierz, Dubno, Równe, Zdołbunów.*

II. Koła samodzielne.

1. Warszawa: Klub Polonistów, 2. Łódź: Koło Polonistów; 3. Lublin: Koło Polonistów im. Abramowicza; 4. Siedlce; 5. Zamość; 6. Białystok; 7. Łomża; 8. Brześć n. Bugiem; 9. Wilno; 10. Pińsk.

Jak z zestawienia powyższego widać, sieć organizacyjna pokrywa się w całej prawie rozciągłości z terenami Kuratorjów szkolnych. Gdzie tylko jest większe skupienie nauczycieli, tam istnieją bądź zespoły, bądź samodzielne Koła Polonistów.

A jak się przedstawia praca zorganizowanej polonistyki? Na terenie Ognisk metodycznych dokonywa się ona w całej swej planowości przy wydatnem poparciu Ministerstwa W. R. i O. P. oraz poszczególnych Kuratorjów.

A więc nadewszystko:

1. Współdziałanie kierowników Ognisk ustala się na dorocznych konferencjach (pierwsza w Bydgoszczy w r. 1932, druga w Łucku w r. 1933), w których uczestniczą pp. wizytatorowie i instruktorowie ministerjalni, nadając im kierunek;

2. Trzy razy w roku odbywają się konferencje rejonowe w każdem poszczególnem Ognisku, poświęcone zagadnieniom metodycznym, programowym i praktycznym (w postaci lekcyj pokazowych);

3. Konferencje grupowe podrejonów, w których prócz zagadnień, wyłonionych przez poszczególne grupy polonistyczne, i lekcyj pokazowych, omawia się kwestje, ustalane w programach konferencyj rejonowych;

4. Konferencje zespołowe (Kół) w poszczególnych miastach, poświęcane sprawom, odpowiadającym zainteresowaniom warsztatów szkolnych, a zobrazowane lekcjami przykładowemi;

5. Konferencje dla praktykantów, przygotowujące ich do świadomej, metodycznej pracy i współpracy w dziedzinie polonistycznej.

Nadto sześciodniowe (lub dłuższe) kursy metodyczne przy Ogniskach, urządzane przez Ministerstwo, pozwalają uczestnikom zapoznać się gruntownie z podstawami współczesnej metodyki, a wykłady pp. wizytatorów i instruktorów rozwijają w najszerszych rozmiarach intencje Władz szkolnych w sprawach realizacji nowego programu.

Na konferencjach wymienionych wyłania się w całej rozciągłości obraz zainteresowań poszczególnych rejonów i zespołów. Z braku miejsca, a dla przy-

kładu przytoczę kilka z nich, pomijając zresztą te, z których sprawozdanie znalazło się już sporadycznie na łamach ,,Polonisty" w poprzednich rocznikach.

A więc: Metodyka wypracowań pisemnych — Lektura ,,Ogniem i mieczem" i ,,Pana Tadeusza" — Metodyka lektury w szkole średniej — Metodyka historji literatury — Jak realizować program języka polskiego w I kl. gimnazjum nowego typu — Literatura ostatniej doby w szkole średniej — Nauka o języku w trzech ostatnich klasach wyższego gimnazjum — Poprawki wypracowań pisemnych — Podręczniki dla I kl. gimn. — Metodyka ćwiczeń słownikowych — Problem redakcji wypracowań pisemnych w nowem gimnazjum — Program języka polskiego w szkole powszechnej — Wychowawcze wartości nowego programu dla gimnazjum — Język polski w szkołach mniejszościowych — Nowy program języka polskiego a rozwój psychiczny młodzieży — Związek nowego programu z życiem — Korelacja nauki języka polskiego z historją w kl. I gimn. — Praca domowa ucznia według nowego programu — Dawny a nowy program języka polskiego — Prowadzenie notatek przez młodzież — Nauczanie języka polskiego pod kierunkiem — Regjonalizm w nauczaniu literatury — Sprawa Kółek literackich młodzieży — Projekt realizacji programu kl. II gimn. i t. d., i t. d.

Podobny zasięg pracy i zainteresowań przejawia się na zebraniach samodzielnych Kół polonistycznych, z tem, że składają się na nie jeszcze specjalne wieczory dyskusyjne (n. p. w Klubie warszawskim), zagajane przez literatów i krytyków literackich. Brak wyczerpujących sprawozdań z działalności Kół utrudnia odpowiednie zobrazowanie, jednakże spodziewać się należy, iż w myśl apelu Redakcji ,,Polonisty", napływać zaczną na ręce podpisanego szczegółowe komunikaty.

Wniosek? Prawie stuprocentowa liczba uczestników poszczególnych konferencyj i zebrań, ożywione dyskusje, podział pracy między poszczególne zespoły — wszystko to świadczy dobitnie o tem, że szerokie rzesze nauczycieli języka polskiego biorą żywy udział w tej współpracy i znajdują w niej to, czego brak przedtem odczuwały t. j. fachową łączność, pomoc i współdziałanie. Jeżeli dodam, że na wymienionych konferencjach i zebraniach mają nadto referaty wizytatorowie, instruktorowie, profesorowie uniwersytetu, wybitni pisarze i krytycy, — że instruktorowie przeprowadzają co miesiąc w Warszawie lekcje pokazowe dla członków Klubu Polonistów i innych, — że przy Ogniskach, Klubie, a nawet Kołach istnieją coraz bardziej wzbogacane pracownie polonistyczne, czytelnie i poradnie dydaktyczno-metodyczne, z których poloniści korzystają w szerokiej mierze dla pogłębienia swej wiedzy o najnowszych kierunkach metodyczno-językowych u nas i zagranicą, że instruktorowie i kierownicy Ognisk odbywają konferencje indywidualne z nauczycielami — jeśli zważymy to wszystko, to śmiało orzec można, iż szeroki ruch dydaktyczno-organizacyjny wśród polonistów, poczęty lat temu parę, rozwija się coraz owocniej, intensywniej wgłąb i wszerz.

Niechże ,,Polonista", utrwalając na swych łamach ten ogólny, a pierwszy obraz naszego twórczego ruchu, stanie się dla szerokiej naszej rzeszy organem, w którym każdy zorganizowany wysiłek polonistyczny znajduje swe echo. I z tem zwracam się do wszystkich Kół, zespołów i grup, by po każdem swem zebraniu, konferencji, referacie, dyskusji wzgl. lekcji pokazowej nadsyłały swe sprawozdania, które utrwalone będą na kartach naszego czasopisma.

S. Peliński.

DWA LATA TEATRU SZKOLNEGO W WILNIE.

Nie chodzi o taki teatr, którego propagatorem był śp. L. Komarnicki, ani też o taki, który na Zachodzie staje się coraz bardziej popularny, np. ,,teatr samorodny". Sprawozdanie niniejsze, obejmujące lata szk. 1932/33 i 1933/34, dotyczy raczej teatru dla szkół, zwykłego teatru, którego repertuar, na mocy porozumienia Kurat. Okr. Szk. Wil. z Dyrekcją teatrów Z. A. S. P. w Wilnie, został ułożony pod kątem zainteresowań i potrzeb młodzieży wileńskich szkół średnich: w ub. r. szk. klas wyższych, a od r. b. również i niższych.

Repertuar zeszłoroczny ułożył się jak następuje: listopad — M. Maeterlincka *Niebieski ptak*; grudzień — St. Wyspiańskiego *Zygmunt August*; luty — Fr. Schillera *Don Carlos*; marzec — St. Żeromskiego *Uciekła mi przepióreczka;* kwiecień — St. Wyspiańskiego *Wesele*; maj — H. Ibsena *Wróg ludu*.

W b. zaś r. szk. młodzież starsza oglądała: październik — J. Szaniawskiego *Most* i J. Romainsa, *Knock czyli triumf medycyny;* listopad — A. Mickiewicza *Dziady*; marzec — K. H. Rostworowskiego *U mety*. Młodsi: grudzień — E. France'a *Emil*; styczeń — T. Idzumo *Terakoja*" i R. Tagore *Poczta*. Wspólnych przedstawień dla klas wyższych i niższych było dwa: marzec — A. Fredry *Pan Geldhab*; kwiecień — Molière'a *Skąpiec*. Wreszcie dyrekcja teatrów dała jedno pożegnalne przedstawienie w maju wyłącznie dla maturzystów: J. Devala *Stefek*.

Ogółem w ciągu dwóch lat szk. wystawiono 16 utworów dla szkół. Nie do wszystkich, rzecz zrozumiała, odniosła się młodzież z jednakowem uznaniem. Z przeprowadzonej wśród moich uczniów ankiety (prywatne gimn. męskie) widać, iż z pośród zeszłorocznego repertuaru największą ilość zwolenników, i to entuzjastycznych, uzyskała ,,Przepióreczka" (klasyczna budowa; środowisko — szkoła!), po niej ,,Wróg ludu" (aktualny problem walki jednostki ze społeczeństwem). Nie znaczy to oczywiście, aby pozostałe rzeczy nie miały ze stanowiska szkoły racji bytu na scenie. Pozwoliły one zetknąć młodzież z rozmaitemi rodzajami dramatu (symboliczny, realistyczny, historyczny, satyryczny); umożliwiły jej oglądnąć prapremjerę ,,Zygmunta Augusta" z okazji 25-lecia zgonu jednego z najbardziej oryginalnych artystów polskich; dały sposobność wysłuchać nabrzmiałych wolnościowym idealizmem i romantycznym patosem słów Schillera w przepięknem spolszczeniu laureatki wileńskiej K. Iłłakowiczówny.

Repertuar tegoroczny mniejszą może zjednał przychylność, ale też był bardziej przystosowany ad usum naszej zwykłej pracy. Tak więc polonista po przerobieniu ,,Dziadów" mógł je ukazać uczniom na scenie w fenomenalnie śmiałej i pomysłowej inscenizacji L. Schillera, o której powiedziano, że się stała ,,wydarzeniem teatralnem"; mógł dalej naprowadzić z łatwością na podobieństwa i różnice między Harpagonem a Geldhabem i t. d. Największem powodzeniem cieszyło się wśród starszych ,,U mety" (ostry realizm; momenty obyczajowo-komedjowe; postać Felka Zająca), wśród młodszych — ,,Terakoja" (egzotyzm; bohaterstwo; jaskrawość faktów).

Wszystkie przedstawienia w r. ub. były poprzedzane dwoma krótkiemi przemówieniami, z których pierwsze, dotyczące samego utworu (problemy, epoka, niezbędne wyjaśnienia), brali na siebie poloniści, drugie zaś, uwzględniające inscenizację, wygłaszał reżyser. W r. b. zwyczaj ten zarzucono — i słusznie: izolował on słuchaczy-widzów od bezpośredniego kontaktu z widowiskiem.

Wspomniałem o inscenizacji. Ma się co do niej nieraz pewne zastrzeżenia. Tak np. zbyt brutalnie okaleczono ,,Dziady" z uszczerbkiem dla zawartości ide-

owej poematu lub zanadto bezceremonjalnie powycinano „Don Carlosa", zniekształcając poprostu zamiar twórcy. Przy tej sposobności chciałoby się wyrazić życzenie, aby w teatrze, przeznaczonym dla młodzieży, operować jak najmniej i jak najrzadziej nożycami, by tekst literacki móc przekazać w oprawie scenicznej możliwie nieskazitelnie.

Niewiele więcej uwag nastręcza sam wybór, jakość repertuaru. O niektórych rzeczach sama młodzież wyraża się dość krytycznie, jak np. o tej detektywistycznej i nieprawdopodobnej historji z Emilem lub o fragmentarycznym i niedokończonym „Zygmuncie Auguście" (mimo wstawek śpiewno-tanecznych do sceny w Wiśniczu, wyrzucenia jednej sceny i połączenia dwu innych w całość — przydługie tyrady nudziły i zniechęcały; zresztą, co tu dużo mówić, i w społeczeństwie dorosłem dramat nie zdołał wywołać silniejszej reakcji).

Pozatem, trzeba przyznać, dbano zarówno o należyty poziom repertuaru, jak też odpowiednią oprawę sceniczną („bajeczna kolorowość" „Niebieskiego ptaka"; krużganki i arrasy zygmuntowskie w „Auguście"; kondygnacje sceniczne w „Don Carlosie"; pomysłowe, choć — zdaje się — powtórzone z Teatru Małego w Warszawie z r. 1924, rozwiązanie jazdy samochodem w „Knocku"; kaplica w „Dziadach" i t. p.).

O interpretacji scenicznej w odniesieniu do przedstawień, rozpatrywanych pod kątem widzenia szkoły, nic szczególnego powiedzieć się nie da, chyba to tylko, że zespół artystów w miarę sił starał się zrealizować zapowiedź dyrekcji, iż „poziom widowisk, dla młodzieży przeznaczonych, otoczony będzie jak najtroskliwszą opieką".

Ogólnie biorąc, można mieć uzasadnioną nadzieję, że, jeżeli teatr, o którym mowa, potrafi przezwyciężyć pewne trudności i wyrównać drobne braki, to osiągnie dwa cele wagi ogromnej: przyniesie rzetelną pomoc w nauczaniu, a co ważniejsza, przyczyni się do wychowania krytycznie wprawdzie usposobionych, ale nieobojętnych w przyszłości dla teatru, widzów. Ten ostatni wzgląd, społeczny, jest tak cenny, że ogół nauczycielstwa może tylko przyklasnąć mądrej inicjatywie władz szkolnych i dyrekcji teatrów.

Pragnąłbym się dowiedzieć ze szpalt „Polonisty", jak sprawa teatralna została rozwiązana w innych większych ośrodkach kulturalnych. Dałoby to materjał porównawczy i pozwoliło wysnuć dalsze wnioski.

L. Sienkiewicz.

DZIAŁ INFORMACYJNO-LITERACKI

Dr. Zofja Szmydtowa.

Triumf artysty.

(W stulecie „Pana Tadeusza").

Pan Tadeusz wyrósł z ducha wspomnień, które z przejmującą wyrazistością narzuciły się poecie na obczyźnie. Kraj, oglądany oczami dziecka i młodzieńca, nabiera dla Mickiewicza nowej, najwyższej ceny. Poemat przenika ból rozłąki, ale zespolony z mocniejszą od niego radością cudownego powrotu. Artysta mocą pamięci twórczej wraca do swojej ziemi, zwycięsko wydzierając zapomnieniu to, co minęło, a przecież trwa jako dziedzictwo przyszłości

Na scenie utworu pojawiają się ludzie nieznani historji, jakich wielu żyło i umierało w „kraju pagórków leśnych i łąk zielonych". W ich umiłowaniach, niechęciach, w ich porywach ujawnia Mickiewicz serdeczność, entuzjazm, wrażliwość i gwałtowność natury polskiej. Ci skromni bohaterowie mają głębokie przywiązania do spraw, które objektywnie uchodzić muszą za błahe, ale poeta czyni je źródłem estetycznego wzruszenia.

Budzi w nas poczucie ważności i wielkości działań Robaka, a równocześnie umie otoczyć sympatją tych, którzy jego ukochane dzieło niszczą (Gerwazy), uczynić ich ciekawymi czy komicznymi partnerami akcji (Hrabia).

Kłótnia w zamku, bezpośrednia pobudka zajazdu, uzyskuje łagodne zamknięcie w zabawnej parodji święta Dziadów i w rzewnym, pełnym współczucia obrazie widzeń sennych wiernego sługi Horeszków. Ten główny sprawca zbrojnego zatargu ma krwawe czyny na drodze swej zemsty, tylko że artysta każe nam silniej odczuwać jego cierpienia niż winy. — Protazy, wzruszony i szczęśliwy, niesie pozew Sędziego do zamku. Jakże się martwi takim obrotem sprawy Robak!

Ale Mickiewicz mimo to opisze z całym pietyzmem ubiór i wyprawę Woźnego, porówna go z weteranem, uciekającym ze szpitala w ogień bitwy. Dorzuci żartobliwie:

Dobrze zrobił Protazy, że w drogę pospieszył,
Bo niedługoby swoim pozwem się nacieszył.

Zajazd jest ostatnim na Litwie. Poeta przedstawi go jako charakterystyczny element poetyckiego obrazu przeszłości.

Ujawni niepohamowaną żywiołowość, gubiącą wielki cel, podnieconą do nienawiści i zazdrości. Scena w zaścianku, zgiełkliwa i niepoczytalna, świetne studjum tłumu, nie budzi w nas głębszego oburzenia czy grozy. Działały mocne podniety, agitacja rozpętała ślepe namiętności, mogło się źle skończyć. A jednak podstawy do gniewu są kruche, słowa rzucane w porywie chwilowej furji, naoślep, nie brzmią złowrogo, mają akcenty komiczne; Mickiewicz stwierdza możliwość krwawej zemsty, ale zagradza jej drogę. Hrabia przybywa pierwszy do Soplicowa, i okazuje się, że ten sentymentalny wódz nikomu nie da wyrządzić krzywdy. Napastnicy prędko ostygają w gniewie. Stryczki, przygotowane w dzikim ferworze, znajdą zastosowanie w kurnikach, szable zdadzą się na nierogaciznę.

Robak zwiąże powaśnionych w dzielne i solidarne wojsko ochotnicze, dając mu możność walki z Rosjanami. Bitwa nie wyda nam się groźną, choć słyszymy o rannych i poległych. Żywotność, pomysłowość walczących, ich zdrowe nerwy uczynią zbrojne starcie harcem i szermierką. Fantazja komiczna poety zwycięży naturalnie związane z walką uczucie grozy. I bój i jego następstwa nie budzą lęku.

Śmierć Robaka, to wyzwolenie się ducha z ciężkiej pokuty ziemskiej, wprowadza nas w atmosferę wyższej harmonji. W wyznaniach przedśmiertnych, w urzędowej rehabilitacji wznosi się Robak do wyżyn bohaterstwa i świętości. Apoteoza jest tak pełna i tak wzruszająca, że nie będzie już chyba w poemacie miejsca na żadną inną. A przecież jest inna, choć odrębna i nie tak serdeczna. Bohater daleki, na rydwanie, zaprzężonym w orły, ciska gromy na ziemię. Jak bóg antyczny wolą niezłomną ujarzmia czas i przestrzeń. Wieje od niego tchnienie potęgi większej niż ludzka. Takim jest w *Panu Tadeuszu* Napoleon.

Genjusz militarny Cezarza Francuzów dał pole bohaterstwu Robaka, nie zgłuszył przecież jego ludzkiej wielkości. Obaj górują, obaj są miarą rzeczy, dzięki nim otwierają się w poemacie wielkie perspektywy.

Życie codzienne, życie zwykłych śmiertelników, szczytami swemi o nich zaczepione, toczy się poniżej ich heroicznych wysiłków swoim trybem. Poeta patrzy na ten świat z pewnej wysokości, ale i z rozczuleniem. Uśmiecha się do jego naiwnych zabiegów, śmieje się z jego wad, wzrusza się, poważnieje, nie wpada przecież nigdy w surową krytykę, ani w ton apostolski. W ujęciu ludzi i rzeczy idzie od komicznej degradacji przez łagodną pobłażliwość, maskowaną śmiechem sympatję, do

rozczuleń i wzruszeń, sięgających sfery wzniosłości.

Powaga rzeczywista i udana, żart ukryty i jawny wytwarzają tę wibrację wrażeń, które znajdują ujście w duchu pogody. Akcja zmierza ku szczęśliwym rozwiązaniom. Minęły dni sporów dla nadniemeńskich mieszkańców, minęły lata poniewierki i tułaczki dla żołnierzy, goszczących w Soplicowie. Ujawnił się wprawdzie lęk przed wojną w naturze i w instynktach ludzi prostych, jak dysonans zabrzmiały cierpkie zastrzeżenia Maćka, ale zgłuszył je potężny chór radości. Jak grecki Prometeusz zasłonił poeta przed nami przyszłość, zostawił nadzieję.

Okazało się, że zło nie ma trwałej podstawy, że mija. Bywa śmieszne w poemacie jak djabeł z opowieści ludowej, któremu poczciwy wieśniak płata figle, bywa zniekształceniem, wypaczeniem dobra.

Światu, pełnemu sprzecznych prądów, niewyrównanych krzywd, nie znającemu jutra, przeciwstawił artysta swój świat poetycki. Nie uznał w nim pierworodnej, demonicznej mocy zła. Zachował proporcje i prawdopodobieństwo życia, choć osłabił jego ciśnienie.

Świat Mickiewicza okazał się rzeczywistym raczej wbrew danej rzeczywistości, niż w zgodzie z jej zagadkową, niepewną istotą, bezpiecznym nawet na krawędzi czającego się nieszczęścia, lżejszym niż życie, którego doświadcza człowiek.

Sprawił to talent, operujący nie tragizmem nierozwiązalnych konfliktów, nie grozą, nie kontrastami moralnemi, ale przebogatą skalą szacowań artystycznych, rozkładem akcentów uczuciowych, dyskretnem wprowadzaniem mocniejszych wzruszeń, a nadewszystko fantazją humorysty.

Życie przeciętnych, ułomnych ludzi otoczył Mickiewicz poezją, która łagodzi rozdźwięki, każe oglądać zwykłe organiczne procesy bytu jako przejawy piękna.

Pan Tadeusz jest utworem głęboko moralnym, ale jest przedewszystkiem dziełem sztuki. Jej prawa decydują o sensie poetyckim takich postaci jak Buchman, który otrzymał w poemacie rolę figury komicznej, jak Asesor, któremu wszystko jedno, kto zwycięży: car czy Napoleon, byle jego pies pierwszy dopadł zająca.

Mimo wszystkie pokrewieństwa ideowe z pismami Mickiewicza-apostoła, nauczyciela, działacza, *Pan Tadeusz* różni się od nich zasadniczo. Jest dziełem poezji epickiej, zrodzonem w poczuciu piękności i uroku życia.

Będzie on gniewał urodzonych tragików (Wyspiański). Jego słoneczna pogoda będzie raziła tych, którzy buntują się przeciw życiu,

którym mrok i ciężar bytu są nieznośne. Ale kto podda się władaniu poematu bez napięcia sprzeciwu, w spokoju niezbędnym dla estetycznej kontemplacji dzieła sztuki, tego utwór rozbawi, wzruszy, narzuci swoje prawa, porwie.

Jego rzeczywistość stanie się tak prawdopodobna, jakby naśladowała naturę w samym akcie tworzenia, zmieniając tylko plan, wiodąc życie ku harmonji i pojednaniu.

Taka jest siła uroku *Pana Tadeusza*, taka jest magja talentu Mickiewicza.

Dr. Zofja Niemojewska-Gruszczyńska.

Monografja prof. Kleinera o Mickiewiczu.

Czytelnik, biorący do ręki książkę wybitnego pisarza, znajduje się, niezależnie od nastawień indywidualnych, w pewnym nastroju, wspólnym dla wszystkich. Ma nadzieję przeżycia głębokiego, silnego, ma nadzieję wzbogacenia swej wiedzy, może nawet duszy, ma nadzieję doznań estetycznych. Jest ciekaw nowych oświetleń faktów znanych, jest ciekaw wydobycia faktów nowych, interesują go wreszcie możliwości nieprzewidziane, lecz prawdopodobne, gdyż uprawnia do tych oczekiwań nazwisko autora.

Oto również nastrój człowieka, biorącego do ręki nowe dzieło prof. Kleinera, monografję o Mickiewiczu.

Dotychczasowe monografje prof. Kleinera, nie mówiąc już o pracach mniej monumentalnych, cechuje stanowisko odrębne, nowe, oświetlenie jasne prawdy, dotychczas nieuwydatnionej. Każdy bezstronny badacz przyzna, że monografja o Krasińskim różni się ogromnie od monografji o Słowackim. Jeśli pierwszą cechuje ściśle rozumowe ujęcie, jeśli jest ona istotnie ,,dziejami myśli "tego poety-intelektualisty, który nawet przeżycia uczuciowe przepuszcza przez filtr swego genjalnego mózgu — to monografja o Słowackim staje się odtworzeniem ducha, w którym raczej przez pośrednictwo ustosunkowań uczuciowych wytwarzają się pojęcia, zabarwione zawsze serdeczną krwią. Stąd płynie, że monografja o Krasińskim daje syntezę prądów myślowych epoki, monografja o Słowackim syntezę prądów artystycznych.

Powstaje pytanie: Czy monografje te są inne ze względu na odmienność psychiki obu poetów, badacz zaś zachowuje ścisły objektywizm zwierciadła? czy też zmienia się i badacz, dobywając z głębin swych możliwości naukowych i człowieczych te narzędzia, metody badawcze, właściwości, które do badania tych objektów są potrzebne?

Nic więc dziwnego, że dla smakosza literatury ukazanie się nowej monografji prof. Kleinera jest wydarzeniem ważnem.

Przedewszystkiem chodzi o samego Mickiewicza, jako o postać szczególnie ważną i ciekawą ze względu na rolę, jaką gra w dziejach kultury polskiej od stulecia. Dalej ze względu na artyzm jego, posiadający dynamikę wieczystą, wreszcie ze względu na sprawę szczególnej wagi: sprawę sposobu, w jaki się ów mocarz duchowy w swym artyzmie wypowiada, jak odzwierciadla w nim epokę, z której wyszedł, a której następnie przewodził.

Weźmy pod uwagę jeszcze moment ukazania się nowego dzieła o Mickiewiczu, moment debat nad programem polonistyki w nowem szkolnictwie, moment sporu o romantyzm i jego znaczenie, lub brak znaczenia w wychowaniu nowoczesnem, wreszcie zainteresowanie stosunkiem literatury do rzeczywistości — tak żywe w ostatnich czasach, a będziemy mieli całokształt warunków, które budzą zaciekawienie czytelnika, oraz zakres spraw, na które książka ta może wpływ swój wywrzeć.

Oczekujemy od niej, że: 1) uporządkuje i uzupełni wiedzę o Mickiewiczu, jako człowieku, twórcy i działaczu ideowym; 2) że ukaże nam jego oblicze rzeczywiste i oświetli je w sposób nowy, zgodny z charakterem metod naukowych, właściwych autorowi monografji; 3) że wprowadzi nas w życie epoki, uzupełniając to, co o niej wiemy z monografij poprzednich, to jest, że do obrazu prądów filozoficznych i artystycznych doda obraz prądów ideowych, dla indywidualności Mickiewicza szczególnie ważnych; 4) że rozwinie przed czytelnikiem najistotniejsze wartości romantyczne, co pozwoli na prąd ten spojrzeć pod nowym kątem widzenia i wysnuć wnioski w tej sprawie.

Rozpatrzmy kolejno te sprawy, biorąc jednak pod uwagę, że leży przed nami dopiero tom pierwszy, omawiający dzieje ducha i twórczości Mickiewicza do okresu *Sonetów krymskich.*

Odrazu pierwszy rozdział wprowadza nowe wartości. Dzieciństwo Mickiewicza, środowisko, wśród którego wzrastał, najbliższe otoczenie, nawet krajobraz i warunki życia są zobrazowane w nowy sposób, oparty na nowych źródłach. Podobnież sprawa filarecka, dzieje miłości ku Maryli, praca pedagogiczna w Kownie, proces filarecki, podróż i pobyt w Odessie, wycieczka na Krym zyskują nowe ujęcie, oparte na nowych faktach, lub odmiennem oświetleniu.

Ścisłość przedstawionych faktów, żmudne ich gromadzenie, sprawdzenie, uszeregowanie, wyjaśnienie ich psychologiczne i historyczne, badanie rozwoju artyzmu prowadzi do daleko idących zmian w chronologji utworów. L i n j a r o z w o j u o s o b i s t e g o p o e t y i l i n j a r o z w o j u j e g o t w ó r c z o ś c i staje się dzięki tym zmianom prosta i wyrazista. Jest to właściwie pierwsza monografja, która bada szczegółowo i przywiązuje należytą wagę do p i e r w s z e g o o k r e s u twórczości Mickiewicza. Uzasadnia ją i analizuje w sposób, uwydatniający właściwości charakterystyczne dla poety i jego stosunku do epoki. Zazwyczaj okres ten traktowano pobieżnie, jako nieistotny dla późniejszej twórczości. Dla prof. Kleinera niema spraw nieistotnych. Wszystko jest ważne, gdyż wszystkie przejawy życia wynikają z poprzednich i wiążą się w łańcuch rozwojowy. Podobnież *Sonety krymskie* leżały dotąd jakoś na boku linji twórczej Mickiewicza. Podziwiano je pod względem artystycznym, ale miały jakieś odrębne istnienie, niezwiązane organicznie z utworami innemi. W monografji prof. Kleinera stanowią one szczyt drogi rozwojowej danego okresu, szczyt, z którego poeta patrzy na drogę przebytą, na samego siebie, swój kraj i wytycza drogę dalszą. Takie konsekwentne przeprowadzenie linji rozwojowej, ustalenie chronologji jej artystycznych przejawów (niekiedy najzupełniej odbiegające od sądów dotychczasowych, a bardzo przekonywające), takie włączenie w nią wszystkich faktów życia i twórczości, włączenie naturalne i uzasadnione — jest zdobyczą i zasługą nielada.

J a k i m j e s t M i c k i e w i c z, k t ó r e g o p o z n a j e m y w m o n o g r a f j i?

Najpierw widzimy go jako dziecko, o którem jest znacznie mniej do powiedzenia niż o jego rodzie i rodzinie. Nikt nie zwraca nań specjalnej uwagi, bo i niema po temu danych. W życiu rodziny zajmuje on miejsce środkowe, nie może więc być ani tak niem zainteresowany jak rodzeństwo starsze, ani też być takim ośrodkiem troskliwości, jakim się staje zazwyczaj najmłodszy. Nikt mu nie sugeruje nadziei z nim związanych. Przywiązanie, jakie go otacza, jest takiem, jakie normalnie spotykamy w zżytych z sobą, spoistych rodzinach.

Okres wileńsko-kowieński ukazuje go jako młodzieńca, wyprzedzanego początkowo przez kolegów, a jeśli spotykają go pewne ułatwienia, to zawdzięcza je raczej stosunkom rodzinnym. Widzimy, jak stopniowo dogania towarzyszy, by wreszcie pozostawić ich daleko za sobą. I nietylko ich, lecz oba pokolenia polskie, starsze i młodsze. Monografja śledzi wydobywanie się z duchowości Mickiewicza złóż coraz głębszych i bardziej wartościowych; śledzi walkę tych złóż z warstwami odgórnemi, z oddziaływaniem wpływów koleżeńskich, profesorskich, wpływów lektury i studjów. Omawia bodźce wyzwalające i pobudzające. Przedstawia zmagania wyrabiającej się indywidualności, przekształcanie się studenta w twórcę i krytyka dotychczasowych autorytetów. Ten obraz wydobywania się z samego siebie i tła epoki jest istotnie bardzo interesujący ze względu na Mickiewicza i na talent badacza, który obraz ten stworzył. Zwłaszcza, że niema w tym walczącym młodzieńcu nic z ,,bronzownictwa". Jest on tylko młodzieńcem mocnym i dzielnym, w którym wyrabiają się i wydobywają na wierzch pod wpływem różnych bodźców ukryte moce, który stawia sobie wymagania i usilną pracą dąży do ich zaspokojenia. Walczy o prawo do swej indywidualności, ofiarowując ją natychmiast zespołowi, wśród którego żyje, a dąży do tego, by móc służyć nią najszerszym warstwom narodu i ludzkości.

Drugą cechą, godną zaznaczenia, jest wielka prawda życiowa obrazu. Mickiewicz prof. Kleinera tkwi mocno w życiu. Nie odwraca się odeń, gdy ono go rani lub oburza. Jeśli zaś pod wpływem bólu zdarza się jakaś chwila zniechęcenia, wnet siebie za nią karci i czyni to publicznie, ostrzegając innych przed takiemi załamaniami. Tak czyni w cz. IV *Dziadów.* Prof. Kleiner określa tę intencję jako ,,pokaz pedagogiczny". Bodźce, działające najsilniej na Mickiewicza, są przeważnie natury życiowej i ideowej. Pierwsze przedstawia prof. Kleiner bez pruderji, ale i bez pobłażliwego poklepywania młodzieńca po ramieniu. Mickiewicz jest człowiekiem uczuć silnych, żywiołowych, których wybuchowość pozbawia go zdaniem prof. Kleinera ,,delikatności serca". Aby o charakterze takim pisać, trzeba umieć cenić, szanować i rozumieć życie. Trzeba umieć się uniezależnić od wszelkich sugestyj, czyto aktualnych dla życia charakteryzowanego człowieka, czy też aktualnych dzisiaj. Trzeba się wyzwolić z panujących szablonów estetyki i etyki uczuciowej, zarówno tyczącej zagadnień ,,wzniosłych", jak i ,,poziomego" erotyzmu. Mickiewicz w ujęciu prof. Kleinera jest przedewszystkiem człowiekiem, któremu nic ludzkiego nie jest obce.

O b r a z t ł a e p o k i, wśród której żyje i z którą zmaga się Mickiewicz, jest bardzo plastyczny, choć może nie tak rozległy, jak w monografjach poprzednich. Walka pseudoklasyków z romantykami przestaje być walką o formę, staje się walką o treść zasadniczą. Prof. Kleiner kreśli portrety wielkich ludzi Wilna linjami wyrazistemi. Czyż można dać lepszy obraz Śniadeckiego, niż to krótkie, a ważkie ujęcie: ,,Miał poczucie misji — a za misję swoją uważał

wprowadzić w narodzie myślenie naukowe i stworzyć styl naukowy". *Oda do młodości, Dziady* wyrywały mu w takim razie z ręki ster całego pokolenia młodych, kopały pod nim przepaść, w najlepszym razie spychały go na ścieżkę boczną z szerokiego gościńca, który uważał za jedyny, prowadzący do wydźwignięcia Polski z położenia, w jakiem się znalazła.

Weźmy teraz sprawę procesu filareckiego. Jeśli, przeciwstawiając się Mickiewiczowi, chcieliśmy w jego ocenie procesu widzieć wyolbrzymienie własnych przeżyć, jako podświadome dążenie do zrehabilitowania się we własnych oczach za niewzięcie udziału w powstaniu; jeśli byliśmy skłonni uważać akcję filomatów i filaretów za błahą i abstrakcyjną w porównaniu z działalnością rewolucjonistów warszawskich, to po przeczytaniu kart monografji procesowi poświęconych, a zwłaszcza raportu Nowosilcowa, musimy zdecydować się na przemyślenie ponowne tej kwestji i poddanie sądów swych surowej rewizji.

Niepodobna wyliczać wszystkich ciekawych i nowych ujęć, oświetleń i zdobyczy tej mądrej i pięknej książki.

Czy to znaczy, że nic więcej do wiedzy o tym okresie twórczości Mickiewicza dodać nie można? Bynajmniej. Nie byłoby to ustosunkowaniem, godnem stanowiska, jakie zajmuje wiedza. Przytem z istoty monografji wynika, że ma ona dać obraz zasadniczy. Nie może i nie powinna wnikać w zbytnie szczegóły. Inna jest technika minjatury, a inna panoramy. Monografja jest raczej zbliżona do panoramy.

Monografja nie jest też encyklopedją wiadomości o danym przedmiocie. Daje obraz całości taki, jaki przedstawia się oczom badacza. Monografja prof. Kleinera budzi przeświadczenie, że jego obraz jest prawdziwy.

Mam wrażenie, że z charakterystyki rozdziałów, opracowujących zmagania duchowe Mickiewicza młodego, może wypłynąć odpowiedź na pytanie: czy książka ta może być materjałem do wyrobienia sobie poglądu na wartości wychowawcze epoki romantycznej.

Pisząc sprawozdanie powyższe z lektury monografji o Mickiewiczu, nie stawiałam sobie za zadanie oceny jej wartości [1]). Chodziło mi raczej o jej charakterystykę ogólną, oraz o wykazanie, czego w niej szukać można i należy. Pragnęłam też ukazać ją pod rozmaitemi kątami widzenia, stwierdzić, że może ona odpowiedzieć na wiele aktualnych pytań i być zużytkowana w różnoraki sposób. Jest to książka, którą będzie czytać zarówno badacz specjalista, jak miłośnik pięknej polszczyzny, psycholog i esteta, wychowawca i wychowanek, a skończywszy lekturę, uczuje się bogatszy umysłowo i duchowo.

ZE STUDJÓW NAD MICKIEWICZEM.

Stanisław Pigoń: *„Pan Tadeusz". Wzrost — Wielkość — Sława.* Studjum literackie. Instytut Literacki. Warszawa 1934, str. 396 + 1 nlb.

Bardzo istotnym dowodem żywotności Mickiewicza, to atmosfera, w której wypada jubileusz *Pana Tadeusza,* daleka od wszelkiej konwencjonalnej rewerencji. Stulecie zastaje „Szlachcica" krzepkim, a nawet krzepiącym się ciągle

---

[1]) *Polonista* zamieści jeszcze recenzję monografji prof. Kleinera. (Przyp. Red.).

na siłach. Ma on coprawda dziś jeszcze pewne szramy, spowodowane pedantycznym skalpelem „heurezy": skłonnibyśmy byli nawet niejeden objaw arogancji wobec mickiewiczowskiego arcydzieła tłumaczyć jako reakcję przeciw zabójczemu szkolarstwu błędnie pojętej analizy. Ta krzywda jednak, wyrządzana młodej Polsce i zawsze młodemu poecie, powoli zasuwa się w przeszłość, więc też radować się godzi, że widma znikają.

Należało jednak zatrzeć ślady poprzedniej, niedobrej miłości opracowaniem, utrzymanem w innym tonie, głębszym, poważniejszym, a jednak dalekim od nastroju mowy jubileuszowej.

Tej pracy podjął się prof. Pigoń, zadomowiony, jak nikt inny w Polsce, w problemach twórczości mickiewiczowskiej, którą żyje nietylko jego praca naukowa, ale również on sam. Ten właśnie moment spowodował specjalne ujęcie opracowania. Nie dostaliśmy bowiem ani jakiegoś nowego komentarza ani zestawienia różnych, szczegółowych badań nad epopeją, jedynie tylko odpowiedź na kilka pytań, jako to: Z jakiego materjału i na jakiej osi zbudowało się arcydzieło? Jak wyraziła się w niem dusza twórcy? — i wreszcie — kiedy i jak uczyli się ludzie poznawać arcydzieło i delektować się światem stworzonym przez genjusz artysty.

Dwa pierwsze rozdziały (Tradycje obyczajowe, Tradycje literackie) idą jeszcze jakby okolną drogą, choć z tematem zwarcie są spojone. Mocno jeszcze utrzymuje się dawny pogląd, jakoby przełomowość epoki Tadeuszowej polegała jedynie na momencie wojen napoleońskich, trzeba przeto było szerzej i dokładniej wyjaśnić, że proces to dużo głębszy i swojskiej natury, proces, który za czasów młodości Mickiewicza dopiero się napoczynał, a ciągnąć się miał przez długich lat dziesiątki. Przeciętny „literat" nie lubi tych szczegółów kulturalnych: jeżeli jednak spojrzymy na *Pana Tadeusza* jako na książkę, która młodemu pokoleniu ma dostarczyć przeżycia prostego, chłonionego swobodnie, to dobrze, aby nauczyciel i tę sprawę przełomu w stosunkach kulturalnych miał na pamięci.

Organicznie z poprzednią połączona sprawa tradycyj literackich stanowi w opracowaniu prof. Pigonia podkreślenie związków rodzimych i daje przeciwwagę walterskotyzmowi, tak mocno kiedyś uwydatnionemu przez prof. Windakiewicza i Wojciechowskiego. Zwłaszcza związek z Niemcewiczem mocno przez samego Mickiewicza zaznaczony, jasno się tu pokazuje. Historyk literatury z umiarem odnosi się do tego pokrewieństwa, gdyż powściąga go co chwilę wzgląd na rzeczywistość, mistrzynię obu pisarzy.

Z rozdziałem trzecim wchodzimy wreszcie w tajniki tworzenia. Zaciekłe rozczytywanie się badacza zarówno w tekście ogłoszonym, jak przedewszystkiem w rękopisach, doprowadziło go do przekonania, że poemat Mickiewiczowski rozwijał się powoli, w kilku etapach rozrostu samego pomysłu i ten dynamiczny charakter stwierdza Pigoń dowodnie. Z sielanki operującej momentami autobiograficznemi, w drugiem wahnieniu rozwija się obraz tradycyjnej obyczajowości na to, by wnet ustąpić „wichrowi trzeciemu", wichrowi heroizmu, którym przepajała się dusza Mickiewicza w pamiętnym roku śmierci ukochanego Garczyńskiego *(vates, miles, exsul!)*. Chodzi tu nie o znaną wszystkim apoteozę duchowej wielkości księdza Robaka, ale o niezauważana dawniej zbieżność między *Panem Tadeuszem* a artykułami Mickiewicza, pomieszczanemi w *Pielgrzymie*. Entuzjastyczny obrońca wyprawy Zaliwskiego, nie zatrzaskiwał wtedy drzwi od Europy hałasów i w księdzu Robaku dał apoteozę nie spokojnego dosytu, ale owszem nieustannego, zawziętego trudu emisarjusza. To

odczytanie związków z politycznemi przekonaniami Mickiewicza z owych czasów daje nowe oświetlenie akcji epopei.

Żywioł epicki miłych zresztą rysów wygodnego i sytego świata staroszlachetczyzny narzuca się nam dziś w poemacie czasem nieco za mocno. Nowoczesność patrjotyzmu ks. Robaka nie przechyla szali dość silnie, nic dziwnego przeto, że pada pytanie uczonego: ,,Czy Rzeczpospolita nie zostawiła nic na zasiew jutra? Gdy u góry magnaterję przegryzła pycha rodowa, gdy szlachtę-posesjonatów rozniosła junacka samowola Jacków lub zdusiło ciasne sobkostwo Sędziów, gdy dół zaległa ciężka bryła ciemnego, niewolnego ludu, — czyż nigdzie już nie zdoła się uczepić nadzieja?" (str. 179).

Odpowiedź na to pytanie brzmi twierdząco. Mickiewicz ostoję bytu narodowego widział w warstwie drobnoszlacheckiej, w zaścianku.

Ten ma być najlepszą komórką odrodzenia, tam chowa się w całości istota psychiki polskiej.

Ale trudno oprzeć się refleksji krytycznej: przecież zaścianek to gromada dość ciemna, wśród której świetnie żeruje demagogja Gerwazego, a brać szlachecka nie okazuje dość wyrobionego sumienia obywatelskiego, nie mówiąc już o ciemnocie tych ,,wychowanków" Stolnika, rzekomo kopami kształconych przez niego w konwiktach. Na ten przypuszczalny zarzut badacz był przygotowany i przedewszystkiem przypomina święty optymizm poety, który, widząc kłótliwość szlachecką, jej się nie obawia, ponieważ dostrzega pod nią zupełnie zdrowy miąższ duszy narodowej, ponieważ wierzy w tę polską psychikę i wierzy też... w bitwę jako kąpiel oczyszczającą Polaka z jego słabości. Nawiasowo dodać można, że ta wiara w duszę anielską oczyszczającą się z grzechu rubaszności na polu bitwy ma u Mickiewicza, niedoszłego powstańca, szczególny charakter jakiejś kompensacji.

Jeszcze jeden moment pozytywnej wiary polskiej uświetniony w *Panu Tadeuszu* podkreśla prof. Pigoń, a to ideę unji Polski z Litwą. Sprawę dobrzyńskiego zaścianka, owych wmieszkałych od wieków na Litwie Mazurów, traktuje jako minjaturę problemu tak głęboko kształtującego stosunki w Polsce od czasów jagiellońskich. Mickiewiczowski patrjotyzm miał cechy bardzo konkretne i silnie związane z naturalnem podłożem stron rodzinnych: stąd to podkreślanie swej przynależności do Litwy i Nowogródczyzny. (Zdaje mi się, że doskonały, a wyjaśniający odpowiednik podobnego odnoszenia się do ciaśniejszej ojczyzny wśród Koroniarzy stanowi Żeromski ze swym tak potężnym sentymentem dla Kielecczyzny, znanym doskonale z przeróżnych jego utworów i ze studjum Piołun-Noyszewskiego.)

Tej ukochanej Litwie grozi niebezpieczeństwo wprost natury religijnej: Moskwa może oderwać Litwę od jej posłannictwa, wyrażającego się w idei unijnej, może zniszczyć jej drogi dziejowego rozwoju. Otóż w minjaturze stosunków powiatowych świadomość posłannictwa dziejowego jest żywa zawsze, a szczególniej w chwili najwyższego napięcia uczuć narodowych w momencie przybycia wojsk koroniarskich, i w ten sposób zło zostaje pokonane.

Bardzo subtelne komentarze, snute przez uczonego autora na kanwie doskonałej znajomości wszystkich możliwych wiadomości o drogach myślowych i uczuciowych poety, łączą się w całość bardzo piękną i nieraz aż tak nową, że wywołującą mimowolny sprzeciw, zwykle mniej niż więcej uzasadniony. Oczywiście, że interpretacja, wciągająca w obręb swej argumentacji mało znane lub zostawione dotychczas poza nawiasem fakty, może nieraz uderzać albo swą trafnością albo też zarazem swą nowością.

Bodaj, że fakt ten zachodzi i tutaj. Zanalizowanie czysto intelektualne musi w pracy naukowej zastąpić, względnie uprawdopodobnić przebieg faktycznie zaszły w psychice twórcy, z innym jednakowoż układem czy hierarchją czynników psychicznych. Czytamy przedewszystkiem o momentach poznawczych, czy przekonaniowych, a przecież dominującym niewątpliwie w epoce tworzenia historji szlacheckiej momentem był nastrój głębokiej pogody duchowej poety. Ów optymizm pozwolił mu spokojnie patrzeć na słabości i braki polskiej psychiki, jak również pozwolił mu na akord zgody i harmonji, apoteozujący zjednoczenie ludzi wielkich i marnych (np. Rejent), uprzywilejowanych i poniżonych, Koroniarzy i Litwinów w promieniach nowego słońca wolności i równości.

Nowość przedstawienia, podniecająca nieco sceptycyzm czytelnika, ustępuje z chwilą uświadomienia sobie jej źródła. Prof. Pigoń zna przecież nietylko prześwietnie rękopisy i wydania, ale przedewszystkiem Mickiewicza. Mówiąc bez przesady, rozporządza taką kartoteką rejestrującą wszystkie znane momenty i manifestowania się osobowości Mickiewicza, że zapał poety umie nam rozprząść na nici i pokazać wątek, któregobyśmy w całej tkaninie nie dostrzegli. I tu właśnie zasługa subtelnego przewodnictwa, choć może ono na pierwszy rzut oka zbyt indywidualne.

Dotychczas omówiona część dzieła nie popada w swej wnikliwości nigdy w pedantyczną analizę. Znawca i miłośnik oprowadza nas po gmachu i, stawiając obok siebie, każe patrzeć na widoki, dostrzegane z jego punktu widzenia. Widzi on zaś przedewszystkiem wielkość poematu i z nią nas powoli oswaja. Oswojenie to konieczne i komentarz potrzebny, łatwizny bowiem w arcydziełach niema.

Część druga książki (niespełna 150 str.) to dzieje sławy *Pana Tadeusza.* Wiadomo, że studja w zakresie recepcji dzieł są u nas jeszcze stosunkowo rzadkie, a tak przecie są ważne i instruktywne. Chyba bowiem tylko bardzo powierzchowny czytelnik bierze dosłownie pierwszy wiersz *Muzy* Kochanowskiego, bo już następne mu przeczą. Otóż *Pan Tadeusz,* pisany z najgorętszem życzeniem poety, aby zamienił się w żywą pieśń gminną, prosił się wprost o studjum dopiero dziś nam dane. Zapoznajemy się tu z bardzo ciekawą alternacją w dziejach popularności historji szlacheckiej: raz *Pan Tadeusz,* to znowu *Dziady* przemawiają mocniej do duszy narodu, stosownie zresztą do całej gospodarki duchowej w zmiennych warunkach życia narodowego. Studjum to interesuje nietylko z wyż wspomnianego względu, ale również z punktu widzenia historji przemian gustu czy upodobań estetycznych. I tu mała uwaga: zasługiwały na małą wzmiankę „szkolne czasy" *Pana Tadeusza*, jego na ławach szkolnych dole i niedole. Jeśli chodzi o szerokie masy narodu, to przecież owa lektura szkolna, obowiązkowa, pozostaje zwykle jednorazową: stąd też troska, by była jak najlepiej i najstosowniej przeprowadzona, a wtedy i jednorazowość zniknie. Również skoro już raz napomkniono o popularnem wydaniu Macierzy, to obraz byłby pełniejszy, gdyby i później tę sprawę choćby nawiasowo zaznaczono. Oczywiście są to drobiazgi, ale skoro już zeszliśmy na tę szczęśliwą drogę badań z dziedziny socjologji smaku literackiego, to pewnych dopominań o uzupełnienia autor tak gruntownego studjum za złe nam nie weźmie.

Trudno tu wymienić odrazu wszystkie zdobycze naukowe prof. Pigonia, wynikające przedewszystkiem z doskonałego opanowania wszelkich źródeł i osobistego stosunku do dzieła i twórcy. Mówiliśmy już o pogladach na rolę

emisarjusza, czynu powstańczego, bitwy czy zaścianka, skonfrontowanych z artykułami politycznemi Mickiewicza. Należy jeszcze podnieść krytyczne oświetlenie t. zw. Epilogu jako źródła, na którem z zaufaniem budowano rekonstrukcję rzekomej genezy poematu; ileż poza tem ciekawych oświetleń różnych kwestyj mieszczą w sobie rozdziały poświęcone stawaniu się poematu, czy wreszcie piękne zakończenie części analitycznej, stwierdzające, że „*Pan Tadeusz* w najgłębszej swej istocie jest poematem religijnym, jest kantykiem wiary w zwycięstwo nad złem, w zwycięstwo zarówno jednostkowe, jak zbiorowe, człowieka jak narodu".

Jeżeli *Pan Tadeusz* jest najdoskonalszym poetyckim wyrazem polskiej narodowości, to prof. Pigoń okazał w jego opracowaniu rdzenne wyczucie polskiej psychiki.

Z tego też, między innemi względu, książka ta odda poloniście wielkie usługi. Przedewszystkiem pociągnie za sobą czytelnika i zmusi go do przemyślenia na nowo niejednej sprawy, a następnie nauczy głębiej patrzeć w cały świat poematu.

Solidny zaś rys historji życia i sławy stuletniej *Pana Tadeusza* da pouczającą perspektywę i wyrobi możność wytworzenia przez czytelnika warunków odpowiedniego, zmieniającego się dowoli punktu widzenia. Z każdego zresztą „historja szlachecka" okaże swą wielkość.

Trudno na końcu nie wspomnieć o wyglądzie książki. Miły format i polska czcionka Półtawskiego zasługują na osobną wzmiankę, podobnie jak i żywa pagina, ułatwiająca i umilająca lekturę naprawdę żywej książki naukowej.

Dr. Franciszek Bielak.

Aleksander W o j t e c k i: *Piśmiennictwo słowiańskie w świetle wykładów paryskich Adama Mickiewicza.* Część I. Warszawa 1933. Inst. Wyd. Bibljoteka Polska, str. 223, IV.

Pierwsza część książki p. Wojteckiego została poświęcona metodzie historyczno-literackiej, jaką się Mickiewicz posługiwał przy badaniach literatur słowiańskich. Zagadnienie metody Mickiewicza, a zwłaszcza rozumienia przez niego pewnych pojęć, np. słowiańszczyzny, nabiera osobliwego charakteru szczególnie dziś, po badaniach nad epoką romantyzmu i nieco wcześniejszą. Na ową epokę rzucają niezmiernie jaskrawe światło prace Konopczyńskiego — o konfederacji barskiej, i Ujejskiego — o mesjanizmie. Rzecz mianowicie w tem, że od barszczan poprzez Łukasińskiego do romantyków walczy się o niepodległość, o narodowość, o lud i t. p. Tymczasem, jak wykazał Konopczyński, walczący o niepodległość barszczanie nigdy w swych enuncjacjach nie używali tego słowa, bo go nie rozumieli. Takież zjawisko zachodzi również w sprzysiężeniu Łukasińskiego, który walczył o narodowość, a nie wiedział, o co mu właściwie chodzi. Romantyczne kłopoty z ludem znamy dobrze. O Łukasińskim i jego współczesnych pisał prof. Ujejski w *Dziejach polskiego mesjanizmu.* Pracę prof. Ujejskiego p. Wojtecki czytał, gdyż powołuje się na nią, ale, rzecz charakterystyczna, poza określeniem mesjanizmu nic z niej nie wziął.

Wprawdzie książka ma mówić o metodzie, a nie o poglądach Mickiewicza, jednak autor przez cały czas nic innego nie robi, tylko przedstawia poglądy Mickiewicza we wszystkich trzech rozdziałach, noszących tytuły: „Środowisko wileńskie", „Dojrzewanie Konrada", „Mickiewiczowska metoda badania". Praca o metodzie Mickiewicza zakrawa na monografję wieszcza, więcej nawet, w „Dojrzewaniu Konrada" niema drogi do Konrada, lecz jest cały Mickiewicz;

w tym właśnie rozdziale autor ciągle nazywa Mickiewicza profesorem i omawia jego pogląd na świat z różnych okresów życia. Absolutny brak kompozycji i chaos, nadto olbrzymia lektura, przytłaczająca autora tak dalece, że nie potrafi niczego powiedzieć własnemi słowami, choćby w zakresie najprostszych pojęć, oto cechy charakterystyczne pracy p. Wojteckiego. I tak: na str. 37 używa autor wyrazu uczucie, daje więc natychmiast określenie uczucia, zaczerpnięte od Witwickiego; na str. 47 ,,dobro powszechne" określa Biegański; str. 49 ,,więź społeczna" — tenże; ,,pierwiastki regjonalne" — Ochorowicz; str. 66 ,,intuicja" — Russell; str. 106 ,,natchnienie" — Libelt; ,,idealizm" — Zdziechowski; str. 109 ,,zapał" — Brodziński i t. d. bez końca.

Nielepiej ma się sprawa z wiadomościami, podawanemi przez autora. Jeżeli na str. 15 zapewnia nas, że ,,wojny napoleońskie, których terenem były również ziemie polskie, i z któremi Polacy związali swoje nadzieje odzyskania wolności, obudziły ducha narodowości", — lub, że ,,Komisja Edukacji Narodowej, powołana do życia w 1773 r., była pierwszem ministerstwem oświaty w Europie" — lub na str. 32 że ,,nauki historyczne mają za zadanie przedstawić wypadki dziejowe i czyny ludzkie w ich rozwoju dziejowym" — nie mamy powodu o tem wątpić, gdyż są to niezbite fakty. Natomiast kiedy się dowiadujemy, że na barkach filomatów spoczęła wielka część ogólnopolskiej pracy cywilizacyjnej (str. 29), zgłaszamy sprzeciw. To jest, delikatnie mówiąc, przesada i nieścisłość. Z przesady i zupełnego nieporozumienia wynika również zachwyt autora nad dojrzałością życiową filomatów. Czytamy na str. 29: ,,20-letni Mickiewicz zakreśla Towarzystwu program prac, który stanowi podstawę działalności największych instytucyj". Taki program był dowodem zapału, lecz nie realizmu, dlatego nic z niego nie pozostało. Nieścisłością wypadałoby nazwać zdanie, że Mickiewicz dokonał odrodzenia umysłowego Polski (str. 157) — jak Kopernik (str. 52). Chaosem lektury autora można sobie wytłumaczyć to, że na str. 26 czytamy: ,,Wolter, Russo i Monteskjusz wywarli duży wpływ na prace filomatów" — a tuż na str. 28: ,,A więc Wolter nie mógł pociągać, a Russo, nadużywany przez wsteczników targowickich, nie znajdował zwolenników wśród młodzieży wileńskiej".

Krótko mówiąc, p. Wojtecki w swojej książce podał bez wyboru potrzebne i zbyteczne notatki z lektury, szafując cytatami, nazwiskami i opinjami. Kiedy np. na str. 42 wspomina o ,,prawdach żywych" Mickiewicza, przytacza wszystko, co na ten mniej więcej temat mówili: Fechner, Fouillée, Bergson i Eucken. Na przestrzeni 8 wierszy, 4 nazwiska i 4 opinje z różnych epok. Natomiast o metodzie Mickiewicza nie dowiedzieliśmy się niczego, choć tu i owdzie mówi się o znaczeniu Lelewela i innych. *Literatura słowiańska* Mickiewicza czeka w dalszym ciągu na monografistę.

Tadeusz Burakowski.

Z HISTORJI LITERATURY.

Marja Danielewiczowa: *Tymon Zaborowski. Życie i twórczość (1799—1828).* W-wa 1933. Studja z zakresu historji literatury polskiej, str. VII, 267. — Henryk Życzyński: *Dziady drezdeńskie Mickiewicza*, Lublin 1932, Tow. Prz. Nauk, str.63. — Gizela Reicher-Thonowa: *Ironja Juljusza Słowackiego w świetle badań estetyczno-porównawczych.* Kraków 1933, Pol. Ak. Um. Rozpr. Wydz. Filolog., tom LXIII, str. 216.

Drugą część naszego przeglądu rozpoczniemy od pracy Marji Danielewiczowej *TYMON ZABOROWSKI.* Tymon Zaborowski jest postacią

napoły mityczną. Jest dziwne rozdarcie między jego życiem a twórczością — do końca niewykształconą. Miał życie romantyczne w typie Gustawa, gdy pióro z trudnością wyzwalało się z norm klasycznych. Gdy występuje na widownię w r. 1818, jako redaktor pisma krzemieńczan, *Ćwiczeń Naukowych*, rozpoczęły się już były spory o romantyzm. Zaborowski ani w teorji ani w praktyce dróg mu nie toruje. W znacznej mierze mitem jest ten poemat, w który najwięcej pracy włożył, tyle razy w nową przetapiał go formę. Niemniej zapomniane są historyczne *Dumy podolskie*, w których poeta łączy regjonalizm z gorącem uczuciem patrjotycznem, pragnąc stworzyć specjalną grupę poetów podolskich.

Temu zapomnianemu poecie poświęciła p. M. Danielewiczowa swą sumienną i pracowitą monografję. Dotarła do wszystkich archiwów, do wszystkich rękopisów, o drukach nie mówiąc. Wyzyskała wszelkie możliwe koneksje rodzinne czy przyjacielskie, wiążące współczesnie żyjących ze zmarłym przed stu laty poetą. Nie zaniedbała nawet zwiedzić rodzinnego kraju poety. Jakiż jest rezultat tych zachodów?

Bardzo pięknie jest skonstruowana biografja poety. Tylko rozdział „Świat myśli" nie wypadł dość plastycznie dlatego zapewne, że ten świat Zaborowskiego nie miał wybitniejszych rysów, materjał był za oporny wbrew usiłowaniom autorki. A wreszcie twórczość. I tu powiedziałbym, że autorka jest za dokładna. System jej polega na tem, że zawsze na wstępie podaje szczegółowo treść utworu, co jest słuszne, mając na względzie, że utwory te są naogół mało znane. Lecz i analiza również posiada znamiona szczególnej drobiazgowości, wskutek czego zapewne ogólne rysy nie zaznaczają się wyraźnie. Czy słuszną jest rzeczą, że tyle uwagi poświęca każdej zosobna redakcji *Zdobycia Kijowa*, dzieła ostatecznie chybionego i zaniedbanego wreszcie przez samego poetę? Uznać jednak trzeba, że było to dzieło reprezentacyjne i w stosunku do epoki i specjalnych dążeń poety: historyczność, słowiańskość, poniekąd ludowość. O dramatach zaledwie można wspomnieć.

Najciekawszy rozdział książki niechybnie dotyczy *Dum podolskich*, przez które Zaborowski staje w rzędzie poetów romantycznych — prowincjonalistów.

Zaborowski w ostatniej fazie twórczości już jest w pewnej mierze zależnym od Mickiewicza, przynajmniej zna jego utwory i wielbi je. Nie mógł poznać *Dziadów* drezdeńskich, którym poświęca swą rozprawę prof. Henryk Życzyński: *DZIADY DREZDEŃSKIE MICKIEWICZA.*

Prof. Życzyński pisał już nieraz o Mickiewiczu. Bierze też udział w opracowaniu pism prozaicznych Mickiewicza. Jest w dziedzinie Mickiewicza fachowcem, powagą. A jednak.....

Rozprawa miała być upamiętnieniem setnej rocznicy *Dziadów*, stąd zapewne pochodzi podniesiony ton stylu („pod wpływem *Dziadów* poezja nasza stała się górna, natchniona, wieszcza, z drżeniem wpatrzona w mglistą przyszłość" i t. p.). Rzeczą jest więc naturalną tendencja wskazania w utworze wartości trwałych i żywych. Według autora utwór jest tego rodzaju, iż „obok zastosowania zwykłego, metodyczno-badawczego aparatu wymaga swoistego podejścia". Teza niepokojąca. A dalej, podstawą wartościowania „musi być przeżycie, intuicyjny wgląd w dzieło, do którego (wglądu, nie dzieła!) należy pierwsze i ostatnie słowo, i który rozstrzyga, w jakiej mierze i w jakiej postaci robimy użytek z posiadanej erudycji" (11). O, to już nie wiem. Czem w razie niezgody z autorem możemy się zasłonić przed jego przeżyciem i jego intuicją?

Lecz śledząc dalsze wywody autora, przekonamy się, że poza pewnym apodyktyzmem mamy do czynienia wciąż ze „zwykłym metodyczno-badawczym aparatem". A z punktami „wyjścia" nieraz nie okażemy pospiesznej zgody. Że np. przed rokiem 1830 „nawet na ziemiach litewsko-ruskich nie było ze strony rządu akcji wynaradawiającej". Mniejsza o to, lecz z pewnością jedną z najfantastyczniejszych tez jest, że w „Salonie warszawskim" poeta miał zamknąć myśl taką: „Warszawa umiała złożyć dużą ofiarę na ołtarzu wolności, ale samej wolności wywalczyć nie zdołała" (22). To stąd zapewne, że „Warszawa posiadała dość dużą wolność, nie było tam tak silnego patrjotyzmu, co w Wilnie" (23). To też widzimy tam serwilistów, oportunistów... (a w Wilnie ich nie było?). W ten sposób s a l o n między innemi „uwypukla ideę posłannictwa narodu i poety, jako rzeczników sprawy wolnościowej" (23)... Nie mogę iść za autorem trop w trop. Muszę przyklasnąć mu gorąco, gdy utrzymuje, że dla Mickiewicza „powstanie listopadowe nie było żadną ekspiacją, żadną pokutą". Zgodzę się i na to, że dla Mickiewicza sprawa Polski stała się sprawą powszechnej wolności, lecz gdzież tu rewelacja? Ale żeby poeta w „Improwizacji" miał przeżywać swój dramat, na ten tradycyjny pogląd pisać się nie mogę.

Naogół w rozprawie prof. Życzyńskiego jest sporo rzeczy słusznych, lecz znanych i powtarzanych, odkryć zaś niema albo są pozbawione podstawy. Kompozycja szwankuje, gdy narówni z głębszemi zagadnieniami kładzie szczegóły podrzędniejsze.

A teraz Słowacki. Gizela R e i c h e r - T h o n o w a: *IRONJA JULJUSZA SŁOWACKIEGO.* Muszę zgóry oświadczyć, że w stosunku do pracy p. Thonowej mam sporo uznania, ale obok tego wiele, nawet bardzo wiele zastrzeżeń. Cenię bardzo sumienność autorki, jej rozległą erudycję. Znajduję wiele wniosków słusznych i bystrych. Pewne wyniki syntetyczne książki będziemy musieli uznać. Lecz skądinąd widzę w książce brak kręgosłupa i w znaczeniu pojęć estetycznych, i w znaczeniu kompozycji. Autorka na wstępie formułuje trzy główne swe cele, a pierwszy to wyświetlenie zagadnienia ironji Słowackiego w jej ewolucyjnym rozwoju. Owszem. Cel ten autorka osiągnęła. Ukazała ironiczną postawę szermierza, żartobliwą postawę zwycięzcy, wreszcie zanik tego nastroju w związku z przemianą wewnętrzną poety. Lecz te „badania porównowawcze"! Niczego nie uczy, do niczego nie doprowadza długi sznur „poglądów" na ironję. To są sformułowania, nieraz mętne, z tak różnych stanowisk dokonane, że trzebaby tu wprowadzić jakiś ład. Mechaniczne zestawienia są nieużyteczne. To też autorka napróżno w przypiskach usiłuje nawiązywać spostrzeżenia swe do podanych poprzednio opinij.

Gorzej, że autorka nadmiernie rozszerzyła zakres swych dochodzeń, nie wyodrębniwszy ściślej swego tematu. Ileż to wynajduje „typów i form"! Mnożą się one poprostu pod jej piórem. W tem każdy (jak i autorka) musi się zgubić. Nadewszystko nie można badać „ironji", jeśli pod ten termin podciąga się wszystko, co kiedykolwiek i przez kogokolwiek nazwane było ironją. Więc ironja losu (tragiczna), ironja romantyczna i wiele innych. A zwłaszcza rozróżnienie ironji subjektywnej i objektywnej. (Z racji tej ostatniej pociągnięty do odpowiedzialności Szekspir). Stąd namnożyło się w książce „ironistów", jak Szczęsny, bo ze wszystkiego szydzi, więc Balladyna, bo cieszy się niezasłużenie ufnością matki i Kirkora itp. Za swoje figury autor nie odpowiada.

A. Drogoszewski.

ESTETYKA I TEORJA LITERATURY.

Stanisław Ossowski: *U podstaw estetyki.* W-wa 1933, Wydawnictwo Kasy im. Mianowskiego, str. VIII + 305 + 3 nlb. — Gizela Reicher-Thonowa: *Ironja Juljusza Słowackiego w świetle badań estetyczno-porównawczych.* — Stefanja Skwarczyńska: *Szkice z zakresu teorji literatury.* Lwów 1932, str. 141 + 3 nlb. (odbitka z „Pamiętnika Literackiego"). — Viktor Žirmuńskij: *Wstęp do poetyki.* W-wa 1934, Archiwum tłumaczeń z zakresu badań literackich, zesz. 1, str 87 + 1 nlb.

Estetyka polska wzbogaciła się o książkę poważną i wartościową. Studjum Ossowskiego stanowi owoc sumiennej pracy naukowej. Strona metodyczna została przemyślana ze szczególną starannością. Autor zdawał sobie dobrze sprawę z niebezpieczeństw, zagrażających badaniom nad dziedziną piękna, i dokonał poważnego wysiłku, aby wyrugować ze swych rozważań podmiotowość. Tytuł książki wskazuje wyraźnie, że pracy przyświecały nie marzenia o śmiałych i efektownych, ale niestety zawodnych syntezach, lecz troska o to, aby wciąż ząbkującej nauce zapewnić trwalsze podwaliny. Po rozczarowaniach, jakie przyniosły wielkie systemy estetyczne, takie stanowisko wydaje się najwłaściwsze. Zwłaszcza na naszym gruncie wobec ubogiej literatury estetycznej punkt widzenia Ossowskiego należy uznać za najbardziej odpowiedni.

Całość rozprawy można podzielić na dwa wielkie działy. Pierwszy daje odpowiedź na pytanie: jakie zjawiska należą do zakresu estetyki. Ta część analityczna stanowi najcenniejszy dorobek książki. Trzeba posiadać dużą wiedzę z różnych dziedzin sztuki, aby dać wszechstronny opis przedmiotów pięknych. Należy stwierdzić, że autor wykazał wiadomości rzetelne i rozległe. Z równą niemal swobodą mówi o współczesnej rzeźbie czy architekturze, jak o malarstwie epoki odrodzenia i arcydziełach sztuki starożytnej, choć upodobaniami zdaje się zbliżać raczej do sztuki dawniejszej, o ustalonej wartości. Wrażliwość jego reaguje równie żywo na piękno muzyki, jak sztuk plastycznych. Ogromna dziedzina zjawisk estetycznych została przezeń uporządkowana w sposób przejrzysty, co pozwala nawet czytelnikowi o przeciętnem przygotowaniu zorjentować się w nagromadzonym materjale. Niektóre rozdziały możnaby uzupełnić, ale luki nigdzie nie są rażące.

Ustalenie przedmiotu rozważań estetycznych — to poważna zasługa autora. W tej pracy przygotowawczej oparł się jednak na tymczasowem określeniu piękna, zgodnem z opinją potoczną. Uwzględniał te zjawiska, do których można zastosować takie wyrażenia, jak: piękny, estetyczny, budzący zachwyt, podobający się etc. Tak liberalne stanowisko ułatwiło wprawdzie osiągnięcie wszechstronności, lecz zato w niektórych wypadkach w czytelniku rodzi się wątpliwość, czy naprawdę wszystkie zjawiska, o których autor wspomina, należy uwzględniać w badaniach estetycznych. Prawdziwe trudności wyłaniają się dopiero w części końcowej, która zawiera próbę syntezy. Sprowadzenie mnóstwa różnorodnych przedmiotów do jakiejś jednej zasady uznane zostało za niepodobieństwo. Zdaniem Ossowskiego, nazywamy przedmioty pięknemi za tak różne pierwiastki, że próżnoby doszukiwać się w nich jakiejś wspólnej cechy. Również stany psychiczne podczas przeżywania wrażeń estetycznych nie są jednakowe. Wspólnym czynnikiem jest może „życie chwilą", obojętność na momenty przyszłości; ale, jak stwierdza sam autor, jest to określenie o zakresie zbyt szerokim. Słowem, dokładne oznaczenie przedmiotów, wchodzących w zakres estetyki, napotyka poważne przeszkody. Autor uznaje za wskazane

dokonanie podziału tej nauki na dwie odrębne gałęzie: 1) ,,zagadnienia piękna od strony odbiorców, a więc zagadnienia estetycznej kontemplacji wraz z pojęciami ,,podobania się" i ,,niepodobania" zostają wchłonięte przez psychologję uczuć, a 2) estetyka ,,objektywna" redukuje się do nauki o przedmiotach artystycznych, posiadającej teren węższy, ale zato istotnie wyznaczony przez pewne objektywne własności przedmiotów" (str. 295). Innemi słowy: ogarnianie jedną dyscypliną zarówno rzeczy, jak zjawisk i procesów psychicznych prowadzi do zamętu i pomieszania zagadnień, toteż należy badać osobno przeżycia estetyczne zapomocą metod, ogólnie stosowanych w psychologji, z drugiej zaś strony — studjować sferę dzieł sztuki, jako odgałęzienie nauki o kulturze.

Poglądy, wypowiedziane przez Ossowskiego, stanowią wyraz ogólnego krytycznego stosunku do estetyki w dobie obecnej. Zwolennicy pojmowania estetyki, jako nauki o formach (Monod-Herzen, Stefan Souriau) zgodnie stwierdzają, że dotychczasowe studja nad pięknem nie doprowadziły do poważniejszych wyników. Dzieło polskiego pisarza, aczkolwiek w świetle surowej krytyki nie wolne od pewnych niedomówień, stanowi dobrą ilustrację współczesnych wysiłków, zmierzających do nadania estetyce charakteru naukowego, i wprowadza czytelnika w najważniejsze problemy badań estetycznych.

Rozprawa p. Gizeli Reicher-Thonowej o ironji Juljusza Słowackiego ma wprawdzie charakter historyczno-literacki, jednak większą wartość posiada część książki, poświęcona zagadnieniom estetycznym. Rozważania na temat poezyj Słowackiego zawierają wiele sądów powszechnie znanych, przytem autorka posługiwała się cytatami tak obficie, że uwagi krytyczne zeszły na plan drugi. Kilka nieścisłości oraz niedociągnięcia stylistyczne dopełniają listy braków dzieła. Wydaje się, że część analityczna, zajmująca się rozbiorem poezyj Słowackiego, mogłaby być z pożytkiem dla całości znacznie skrócona.

O wiele korzystniejsze wrażenie wywiera część pierwsza, która podaje określenie ironji oraz zdaje sprawę z badań nad tem zjawiskiem estetycznem. Autorka wyróżnia dwa znaczenia terminu ,,ironja". Jest to po pierwsze wyrażanie swych myśli i uczuć zapomocą słów, oznaczających myśl odwrotną, w taki jednak sposób, że czytelnik może odgadnąć myśl właściwą. Taka ironja — to zjawisko pospolite zarówno w życiu, jak i w literaturze. Bardziej złożone jest drugie określenie, zgodnie z którem ironja oznacza pewien nastrój, usposobienie, stan uczuciowy. Odrazu nasuwa się porównanie z humorem, w którym jednak sądy są wypowiadane w formie zwykłej, podczas gdy z ironicznym nastrojem wiąże się chęć uwydatnienia cech ujemnych nie w postaci otwartej, lecz ukrytej. Nie poprzestając na definicji ogólnej, autorka kreśli charakterystykę ironji romantycznej, której teoretyczne podstawy stworzyli Fryderyk i August Wilhelm Schleglowie, Tieck, Novalis i Solger. Wreszcie szeroko omówione zostały późniejsze badania nad ironją. Szczególny nacisk położony został na te studja, które najbardziej nadawały się do zastosowania w nauce o literaturze. Wnioski ogólne na temat ironji zostały zakreślone w sposób może nazbyt rozległy; niedość wyraźnie zaznaczyła również autorka granice między ironją a pokrewnemi rodzajami estetycznemi. Naogół jednak część wstępna rozprawy stanowi wartościowy wkład do naszej estetyki i wypełnia lukę w naszem piśmiennictwie naukowem.

Dodatnią pozycją książki jest również porównanie ironji Słowackiego z tem samem zjawiskiem u Byrona i Szekspira. Charakterystyki obu angielskich poetów wypadły dość udatnie. Płodne okazało się odróżnienie ironji

objektywnej od subjektywnej. Pierwsza wyraża się pośrednio, np. przez pewien układ wydarzeń (ironja losu), charakterystykę bohaterów etc., podczas gdy druga wypowiada się w osobie pierwszej i wyraża bezpośrednio nastroje autora. Każdemu z tych rodzajów ironji odpowiada swoista technika, którą autorka poddaje wnikliwej i sumiennej analizie. Na terenie poezyj Słowackiego skrzyżowały się oba typy ironji: objektywna — szekspirowska i subjektywna — byrońska.

Szkice Stefanji Skwarczyńskiej, drukowane poprzednio w *Pamiętniku Literackim*, dopiero w wydaniu książkowem zyskały pełnię wyrazu. Wiążą się one w jeden cykl, którego ogniwa wzajemnie się uzupełniają. Jedynie *Wartość treściowa kolorów w romantyźmie a dzisiaj* pozornie stanowi samoistną całość. W rozprawie tej autorka wykazuje, że nazwy poszczególnych barw mają u naszych wieszczów znaczenie inne, niż w dobie obecnej; dlatego, czytując bezkrytycznie poezję romantyczną, „odczytujemy" błędnie wartości kolorystyczne obrazów. Jednak studjum to posiada również cechę, która jest charakterystyczna dla całego zbioru. P. Skwarczyńska należy do pracowników naukowych, którzy mimo zetknięcia się z chłodnym schematyzmem metodologji nie zatracili wrażliwości na subtelne odcienie i zachowali żywy, bezpośredni stosunek do sztuki. Umie ona dostrzegać rzeczy nowe i cenne w takich dziedzinach, które wydawały się bądź dostatecznie wyjaśnione, bądź też pozbawione wartości.

Z pozostałych studjów wysuwa się na pierwsze miejsce *Próba teorji rozmowy*. Zamiarem autorki było przedstawienie możliwości artystycznych, tkwiących w rozmowie, oraz określenie tego gatunku twórczości i jego odmian. Rozmowa była często pomijana przez teorję literacką — niesłusznie. Po pierwsze, dała ona początek wielu uznanym i cenionym gatunkom literackim, po drugie, sama jest pełnym, odrębnym rodzajem twórczości słownej. Możnaby ją odrzucać ze względu na jej efemeryczny, przelotny charakter, ale z tem zastrzeżeniem autorka polemizuje w sposób dość przekonywający. Następuje systematyczny rozbiór celu rozmowy i warunków jej powstawania. Na tym fundamencie oparte zostały zasady wartościowania rozmowy. Mimo, że rozumowanie autorki jest przeprowadzone pod kątem widzenia literackim, wnioski ostateczne dały się zastosować w tym czy innym stopniu — na gruncie życiowym. To też żałować wypada, że wywody nie zostały ubrane w formę bardziej popularną i ponętną dla szerszych kół czytelniczych. Studjum o rozmowie w społeczeństwie, które zbyt często poprzestaje na gadaniu, mogłoby się okazać bardzo użyteczne.

Rozprawka p. t. *Istota improwizacji i jej stanowisko w literaturze* porusza zagadnienie, które dotychczas z uporem pomijano, choć należało je wyjaśnić dla uniknięcia poważnych nieporozumień. Ktokolwiek zetknął się z t. zw. improwizacjami, ten wie dobrze, iż po ukazaniu się w druku wydają się one bezwartościowe; tymczasem wystąpienia osobiste improwizatorów wywołują entuzjazm i zachwyt, choć w liczbie słuchaczów znajdują się nieraz osoby kulturalne, które powinnyby zdobyć się na rzeczową ocenę. Autorka tłumaczy tę sprzeczność swoistym charakterem twórczości improwizatorskiej na którą składają się nietylko słowa i dźwięki, lecz również urok osobisty improwizatora, obdarzonego zdolnością wywoływania potężnych nastrojów śród słuchaczy, ruch, poza, mimika i t. d. Słowem, improwizacja stoi jakby na pograniczu sztuki poetyckiej i aktorskiej i dlatego w wydaniu książkowem musi stracić poważną część swej siły sugestywnej.

Czwarte studjum zajmuje się pojęciem literatury „stosowanej", t. j. rozwiązującej pewne sprawy życiowe w przeciwieństwie do literatury „czystej", która stawia sobie cele wyłącznie artystyczne. Podobny podział znały sztuki plastyczne, lecz w czasach ostatnich nazwa „literatura stosowana" ma mniej zwolenników. Myśl podstawowa rozprawki nie jest pozbawiona słuszności, lecz argumentacja autorki pobudza raczej do dyskusji. Cały problem wymagałby obszerniejszego omówienia.

W całości książka p. Skwarczyńskiej wywiera wrażenie dodatnie. Uczy ona spostrzegawczości, zaostrza wrażliwość czytelnika. Termin „teorja literatury", figurujący na stronie tytułowej, kojarzy się czasem z wrażeniami szorstkiej ociężałości. Zasługą autorki jest pogodzenie niewątpliwej powagi naukowej z wykładem świeżym i swobodnym.

Na zakończenie wspomnieć należy o inicjatywie Koła Polonistów Uniw. Warsz., które podjęło wydawnictwo przekładów z zakresu teorji literatury i metodologji badań literackich. Jest to fakt bardzo pocieszający, że młode pokolenie polonistów odczuwa potrzebę rozbudowy podstaw teoretycznych, bez których badania literackie muszą się spotkać z poważnemi trudnościami.

Wysunięta na pierwszy ogień książka Viktora Żirmunskija zakreśla wykaz zadań, jakie ma do spełnienia poetyka. Badacz rosyjski, wyznawca t. zw. formalizmu, przedstawia systematycznie plan badań nad „chwytami" poetyckiemi, który pozwala ocenić należycie nasze zaległości na tym odcinku pracy naukowej.

Za miarę poważnego stosunku autora do przedmiotu służyć może należyte zrozumienie trudności, związanych z analizą formalną autora poetyckiego. Nauka odrywa czynniki twórcze od ich naturalnego podłoża. Tymczasem w żywej twórczości wszystkie „chwyty" wiążą się w nierozerwalną całość, warunkują się wzajemnie, wiążą się w spoisty, zamknięty system. Uwzględnianie tego zjawiska, dziś zresztą ogólnie uznane za konieczne, winno znaleźć zastosowanie przy wszelkich badaniach; inaczej nauka o literaturze, miast pogłębić zrozumienie twórczości, oddala czytelnika od nurtu poetyczności, co musi wywołać sprzeciw.

Czytelnika polskiego zainteresują niewątpliwie próbne analizy stylu, które Żirmunskij podaje dla ilustracji swoich wywodów. Świadczą one o wysokim poziomie badań nad stylem w Z. S. S. R. Szkoda, że przekład zarówno fragmentów poetyckich, jak i tekstu prozaicznego rozprawki pozostawia bardzo wiele do życzenia, wskutek czego czytelnik, nie znający języka rosyjskiego, niezawsze będzie się mógł zorjentować w subtelnościach analizy.

Naogół w latach ostatnich zaznaczyło się pewne ożywienie na polu teorji literatury i estetyki. Zapowiedzi nowych publikacyj i podjęcie wydawnictw o charakterze stałym pozwalają przypuszczać, że ożywienie to przybierze charakter stały.

Mieczysław Giergielewicz.